

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

AURORA TORRES ROMERO

Código 2017287597

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTA D.C 2019

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

AURORA TORRES ROMERO

Código 2017287597

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

Directora:

LILA ADRIANA CASTAÑEDA MOSQUERA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTA D.C 2019

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Ciudad y Fecha (Día, mes y año) _____

Dedicatoria

A la vida que me permitió concluir este proceso académico a pesar de las pruebas que tuve que superar y la maestría se convirtió en una tabla de salvación e impulso para conocerme y darme cuenta de que no existe ningún obstáculo que no se pueda superar.

Agradecimientos


En primer lugar, a Dios, porque sus tiempos son perfectos y nada sucede sin estar mediado por su santa voluntad. A mi bella familia que siempre ha estado para mí en todos los momentos los bellos y los difíciles para ayudarme a superar las grandes pruebas del camino.

A mi directora de tesis, profesora Lila, quien me acompañó de manera incondicional no sólo en este proceso académico sino de vida, siempre tranquila y comprensiva dándome su apoyo.

A mis excelentes compañeros Rodrigo, Luis Eduardo, Fabiola y especialmente a mi gran amiga Cony Constanza, quienes fueron pieza fundamental en este proceso cuando se dieron cuenta de mis dificultades de salud, que en algunas ocasiones impidieron el cumplimiento de un deber académico ellos con sus miradas cálidas y sonrisas siempre estuvieron presentes para darme una mano.

A mi queridas profesoras Amaltea y Elpis , quienes abrieron su aulas de clase para convertirse en protagonistas importantes de este trabajo.

RAE

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 6	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Conocimiento profesional específico de las profesoras de primaria asociado a la noción escolar de verbo
Autor(es)	Torres Romero, Aurora.
Director	Castañeda Mosquera, Lila Adriana.
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 154 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR; NOCIÓN ESCOLAR DE VERBO; SABERES DEL PROFESOR; INTEGRACIÓN DE SABERES; EPISTEMOLOGÍA DEL PROFESOR

2. Descripción
<p>La presente investigación denominada <i>Conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la noción escolar de verbo</i> se desarrolla como tesis de grado para la Maestría de educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia dentro del grupo Investigación por las aulas colombianas, Invaucol, liderado por el doctor Andrés Perafán, que ha tenido como principal propósito investigar el conocimiento profesional del profesor y la integración de sus saberes, bajo una visión epistemológica centrada en el constructivismo radical. en la línea de investigación sobre epistemologías del profesor Esta investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo interpretativo con enfoque de estudio de caso múltiple, en el que participaron dos profesoras de primaria, de la I.E.D. Técnico Comercial de Tocancipá de grado cuarto.</p>

En esta investigación se realizó una exploración de los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas en la profesión docente; los cuales fueron integrados alrededor de la noción escolar de verbo.

3. Fuentes

Primarias: la observación participante, la grabación en audio y video, la transcripción de audio y video, la técnica de estimulación del recuerdo y el análisis documental.

Secundarias:

Angulo Rasco, F. (2005). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En P. Gómez, B. Ruiz, & A. Rasco, *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. (pág. 686). Madrid - España: Akal Ediciones

Avendaño, J & Molina, J. (2017). *Conocimiento profesional específico del profesorado de lengua castellana asociado a la noción escolar de crónica*, Tesis De Maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Auroux, S. (1985-1986) *La teoría de los tiempos en la gramática general francesa*. E.L.U.A. 3, 1985-1986, págs. .287-312.

Bachelard, G. (2009). *La filosofía del no. Ensayo de una filosofía de un espíritu científico*. Buenos Aires - Madrid: Amorrortu Editores.

Barinas, Gloria. (2014) *Conocimiento Profesional Específico Del Profesor De Biología Asociado A La Noción De Célula*, Tesis De Maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Castañeda, Lila Adriana (2015) *El Conocimiento Profesional Del Profesorado De Preescolar Y Primaria Sobre La Noción De Compas*, Tesis De Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Castañeda, Lila Adriana. (2019) *Producción de sentido en el discurso del profesor*. Manuscrito no publicado, Maestría de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Castañeda, L. y Perafán A. (2015) El conocimiento profesional del profesor: tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. *Revista (Pensamiento), (Palabra) y Obra* N° 14 julio – diciembre de 2015 pp. 8 -21 Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Chevallard Y. (1991) *Transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina. Aique Grupo Editor

De Miguel, E. (2004). *Que significan actualmente algunos verbos y que pueden llegar a significar*. Universidad Autónoma de Madrid. pp. 1 – 27.

Espinosa, S (2013) *El Conocimiento Profesional Del Profesorado De Preescolar Y Primaria Sobre La Noción De Escritura*, Tesis De Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Fenstermacher, Gary. (1997) Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. En Wittrock M. *La investigación de la enseñanza* Tomo I apartado 3. Buenos Aires. Editorial Paidós.

- Fonseca, A (2016) *Conocimiento profesional específico del profesor de humanidades asociado a la noción narración*, Tesis De Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- González, L. (1981) La alteridad como concreción de la opción por la persona. En *Temas de Ética Latinoamericana* (Luis José González ed.) Bogotá ed. El Búho. Pp. 128 - 136.
- Guba E y Lincoln Y (2002) Paradigmas En Competencia En La Investigación Cualitativa. En Denman C y JA Haro (compiladores) *Por los rincones: antología de métodos en la investigación social*. El Colegio de Sonora, Hermosillo
- Morin E (1992). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona - España: Gedisa
- Morin E (2016) La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Revista (Espacios Públicos)* núm. 45, enero-abril 2016, pp. 97-111. Universidad Autónoma del Estado de México
- Ortega J (2016) *El conocimiento profesional específico del profesorado de Tecnología e informática, asociado al concepto de Tecnología escolar*, Tesis De Doctorado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Nocera, P. (2009) Discurso, escritura e historia en l'idéologie Destutt de Tracy. Universidad de Buenos Aires. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* | 21 (2009.1)
- Perafán, Andrés. (2004). *La Epistemología Del Profesor Sobre Su Propio Conocimiento Profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- 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. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas. El profesorado como productor de conocimiento disciplinar-profesional*. Bogotá: Aula de Humanidades
- Perafán, Andrés; Badillo, Edelmira; Adúriz-Bravo, Agustín (2016) *Conocimiento y Emociones del profesorado*. Editorial Aula de Humanidades.
- Pérez, A & Gimeno, J (1988). *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico* ,38-63.
- Porlán, R., Rivero, A., & Martín del Pozo, R. (1997). *Conocimiento Profesional y Epistemología de los profesores I: Teoría, Métodos e instrumentos*. *Investigación Didáctica*, 155-173.
- Porlán, R & Rivero, A. (1998). *El Conocimiento de los Profesores*. Serie Fundamentos. España. Diada.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Shulman, Lee. (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.

Unesco y Universidad Pedagógica Nacional, (2004), *Formación docente en Colombia estudio diagnostico*

Vasilachis, I. (2006) *Estrategias de la Investigación Cualitativa*. España. Editorial Gedisa.

4. Contenidos

Esta investigación se da cuenta de la producción de conocimiento que realizan las profesoras de primaria alrededor de la noción escolar de verbo. Trabajos como este tienen como objeto reivindicar la profesión docente como constructora de conocimiento propio, alejado del conocimiento disciplinar de dicha noción, el cual se evidencia en las diferentes metáforas presentadas en los resultados de este estudio.

Este trabajo está organizado de la siguiente manera; presentación que contiene la justificación, planteamiento del problema y los objetivos. En el marco referencial se hace un recorrido histórico por los diferentes estudios sobre el profesor enfocándose finalmente en las investigaciones sobre el conocimiento y epistemologías del profesor. Luego, se describe el enfoque metodológico que se desarrolla en la investigación y se describen los instrumentos que se utilizan, algunos de estos diseñados por el grupo de investigación. Después, se encuentra el análisis e interpretación de la información obtenida en el estudio de caso múltiple y la caracterización del conocimiento profesional de las profesoras de primaria asociadas a la noción de verbo y la integración de los cuatro saberes. Finalmente, se encuentran las conclusiones, y las referencias bibliográficas de la tesis y los anexos.

5. Metodología

La presente investigación desarrolla su metodología enmarcada en el enfoque cualitativo el cual constituye una herramienta fundamental en la recolección de datos y su posterior análisis y se enmarca en el paradigma Constructivista. Dicho enfoque se llevó a cabo a través del estudio de caso múltiple de la noción escolar de Verbo con la observación de dos sujetos Θ_1 y Θ_2 , que se seleccionaron teniendo en cuenta los siguientes criterios, “idoneidad, singularidad, complejidad y disponibilidad” (Ortega 2016. P.47), Por esta razón las docentes participantes en esta investigación cuentan con una experiencia profesional de más de 10 años de ejercicio. El nivel de estudio: las dos profesoras son normalistas y licenciadas en primaria con énfasis en humanidades con especialización y maestría. El tiempo de permanencia en la Institución Educativa Departamental Técnico Comercial de Tocancipá es superior a los cinco años, esto nos permite definir el conocimiento que han apropiado las docentes del campo cultural institucional que es el estatuto epistemológico de las teorías implícitas.

Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron la entrevista semiestructurada, la observación participante a través del protocolo de observación de clase, el registro de clase en audio y video a través del protocolo de transcripción de audio y video, el protocolo para el análisis de documentos institucionales y la técnica para la estimulación del recuerdo (TER).

Para el análisis e interpretación de datos se utilizó el Analytical Scheme y se realizó una triangulación para la construcción de las metáforas. Finalmente, se concluyó con la integración de saberes en tres niveles, la cual da cuenta de la producción de conocimiento de las profesoras de primaria asociado a la noción escolar de verbo.

6. Conclusiones

En el transcurso de esta investigación, se pudo dar respuesta a la pregunta problema ¿Cuál es el conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la noción de verbo? Se identificaron y caracterizaron los sentidos que las docentes han construido desde los cuatro saberes: académicos, basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas alrededor de la noción de verbo.

Los objetivos se pudieron cumplir a través del análisis e interpretación realizados con base en los fundamentos teóricos y metodológicos seguidos en la investigación y que permiten dar cuenta de lo siguiente:

Los saberes académicos son entendidos como constructos de carácter epistemológico que elaboran las profesoras y surgen de la transposición didáctica que concibe el conocimiento como un fenómeno histórico y antropológico y se produce en las aulas con la intención de enseñanza. A partir de estos saberes, se logró identificar y caracterizar el complejo proceso de producción de sentidos que han construido las profesoras de esta investigación alrededor de la noción de verbo para que esta sea comprendida por los estudiantes a través de la red de estructuras teóricas y prácticas que se tejen entrelazando *las acciones que configuran sujetos activos y participantes con el momento oportuno de la realización de los estudiantes.*

Los saberes basados en la experiencia son principios de actuación de las docentes a partir de la experiencia, la práctica cotidiana y la reflexión sobre esta, que les permite estructurar la noción de verbo que enseñan en sus aulas. El sentido que se evidenció en esta investigación con una intencionalidad de enseñanza profunda y reflexiva es el que promueve *la construcción de un sujeto epistémico con un pensamiento que emerge desde la alteridad, la reflexión y la crítica.*

Las teorías implícitas son saberes inconscientes que construyen las profesoras de primaria al enseñar la noción de verbo en sus aulas. Están relacionadas con el campo cultural institucional y se enmarcan en las prácticas institucionales con base en los referentes teóricos presentes tanto en currículo oficial como en el oculto. Para este caso concreto, se encontró que el sentido que emerge de manera inconsciente en las profesoras es la búsqueda del devenir de *un individuo organizado en pro de sus propósitos y metas para así ocupar un lugar que lo visibilice como sujeto*

de conocimiento.

Guiones y rutinas también son esquemas de acción de carácter tácito al igual que las teorías implícitas, están fundamentados en la historia de vida personal y profesional de las profesoras. En la interpretación que se realizó para este saber, se logró develar el sentido que las docentes han construido en pro del co-nacimiento de un *sujeto capaz de elevar su nivel de autoestima comprender el significado de las palabras y usarlas de manera asertiva es una forma de ser sensible a los otros y propiciar una mejor comunicación lo cual tiene un impacto decisivo en el aprendizaje y en la forma de convivir en sociedad.*

En este recorrido investigativo, se puede dar cuenta de la polifonía epistemológica que han construido las profesoras al enseñar la noción de verbo y permite la integración de los sentidos expuestos en las metáforas definidas como: *la metáfora del movimiento, el hacer a tiempo, la diferencia, el acto de escucha, el cuadro de honor, la planeación. las voces en silencio y la metáfora del comprender las palabras.* Aunque su origen sea diferente, desde los cuatro saberes convergen en la construcción de un sentido complejo de la noción desde las acciones vivas que circulan en el aula con las que las profesoras buscan el co-nacimiento de *Un sujeto con un alto nivel de autoestima que se reconoce como único y respeta a sus semejantes en pro de la construcción de una sociedad incluyente.*

Finalmente, el proceso de investigación ha permitido demostrar la producción de conocimiento y sentidos que realizan las profesoras de cuarto de primaria de la I.E.D. Técnico Comercial de Tocancipá. Ellas como intelectuales productoras de sentido y trabajadoras de la cultura responden a las necesidades del contexto donde ejercen su labor como docentes.

En concordancia con lo planteado en el transcurso de la investigación, se puede evidenciar a través de las practicas observadas la riqueza del conocimiento profesional específico de las profesoras Amaltea y Elpis al construir la noción escolar de verbo.

Investigaciones como esta son fundamentales no solo para reivindicar al profesorado como intelectual productor de conocimiento propio, sino también para reconocer el proceso de construcción que hacen de acuerdo con las condiciones de cada contexto escolar

Elaborado por:	Aurora Torres Romero
Revisado por:	Lila Adriana Castañeda Mosquera

Fecha de elaboración del Resumen:	03	12	2019
--	----	----	------

Contenido

Dedicatoria.....	5
RAE.....	7
1. INTRODUCCION.....	17
2. JUSTIFICACION.....	19
3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	21
4. PREGUNTA PROBLEMA	22
5. OBJETIVOS.....	23
5.1. Objetivo General.....	23
5.2. Objetivos Específicos.....	23
6. MARCO TEORICO	24
7. RECORRIDO HISTORICO.....	24
7.1. El pensamiento del profesor	27
7.2. El conocimiento del profesor	30
8. MARCO METODOLÓGICO	37
8.1. Enfoque privilegiado de la investigación del conocimiento del profesor asociado a categorías particulares.....	38
8.2. Contexto institucional.....	39
8.3. Caracterización de los participantes en el estudio de caso.	40
8.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	42
8.4.1. Entrevista Semiestructurada.....	42
8.4.2. Observación participante	43
8.4.3. Protocolo de observación.....	43

8.4.4.	Registro de clase en audio y video.....	44
8.4.5.	Transcripción de audio y video.....	44
8.4.6.	Técnica de estimulación del recuerdo (TER).....	44
8.4.7.	Análisis de documentos oficiales.....	45
8.4.8.	El <i>Analytical Scheme</i>	46
8.4.8.1.	Aplicación del Analytical Scheme.....	47
8.4.9.	Triangulación de la información.....	48
9.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	49
9.1.	Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante: la trasposición didáctica, asociada a la noción escolar de verbo.	50
9.1.1.	La metáfora del movimiento como la acción que configura sujetos activos y participativos.....	51
9.1.2.	El hacer a tiempo como metáfora que invita al momento oportuno de realización del sujeto. 56	
9.2.	Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante: la práctica profesional asociada a la noción de verbo.	59
9.2.1.	La diferencia como metáfora de la emergencia de la alteridad.	59
9.2.2.	El acto de escucha como modelo que desarrolla el pensamiento reflexivo y crítico del individuo.	63
9.3.	Las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante: el campo cultural institucional asociada a la noción de verbo.....	66
9.3.1.	La metáfora del cuadro de honor como pretexto para alcanzar el cumplimiento de las metas propuestas en la vida del sujeto.	67
9.3.2.	La planeación como acción instituyente de un sujeto organizado en pro de sus propósitos y metas.....	72
9.4.	Guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante: la historia de vida asociada a la noción de verbo.....	75
9.4.1.	La metáfora de las voces en silencio como modelo para reforzar la autoestima.	76

9.4.2. La metáfora del comprender las palabras como invitación a la adecuada convivencia en colectivo	79
9.5. La integración del conocimiento profesional específico de las profesoras de primaria asociado a la noción escolar de verbo.....	85
9.5.1. Primer nivel de integración: saberes académicos asociados a la noción escolar de verbo	86
9.5.2. Primer nivel de integración: saberes basados en la experiencia asociados a la noción escolar de verbo.	87
9.5.3. Integración segundo nivel: saberes académicos y saberes basados en la experiencia, asociados a la noción escolar de verbo. Dimensión explícita.	88
9.5.4. Primer nivel de integración: teorías implícitas asociados a la noción escolar de verbo.	89
9.5.5. Primer nivel de integración: guiones y rutinas asociados a la noción escolar de verbo.	90
9.5.6. Integración segundo nivel: teorías implícitas y guiones y rutinas, asociados a la noción escolar de verbo. Dimensión implícita.....	91
9.5.7. Integración tercer nivel: dimensiones explícita e implícita, asociados a la noción escolar de verbo.	92
10. CONCLUSIONES.....	94
11. BIBLIOGRAFIA	97
12. ANEXOS.....	101
Anexo 1. Formato de protocolo de entrevista semiestructurada.....	101
Anexo 2. Protocolo de observación de clase	105
Anexo 3. Ejemplo de formato diligenciado asociado a protocolo de observación.....	111
Anexo 4. Ejemplo del Protocolo de transcripción diligenciado. Amaltea © A	112
Anexo 5. Ejemplo del Protocolo de transcripción. ELPIS © B.....	114
Anexo 6. Ejemplo diligenciado del Protocolo para el análisis de documentos institucionales	116
Anexo 7. Formato Analytical Scheme	120

Anexo 8. Ejemplo de aplicación de Formato Analytical Scheme. Amaltea ΘA	128
Anexo 9. Síntesis esquema analítico.....	132
Anexo 10.....	136
Perfil Epistemológico de la Noción de Verbo	136

Índice de tablas

Tabla 1. síntesis de los 17 argumentos constitutivos del Analytical

Scheme.....	36
-------------	----

Lista de Figuras

Figura 1. Presentación esquemática de la categoría Conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas.....	22
---	----

Figura 2. Presentación esquemática de la categoría Conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas asociado a la noción de verbo.....	82
---	----

1. INTRODUCCION

La presente investigación se desarrolla como tesis de grado para la Maestría de educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia dentro del grupo Investigación por las aulas colombianas, Invaucol, liderado por el doctor Andrés Perafán, que ha tenido como principal propósito investigar el conocimiento profesional del profesor y la integración de sus saberes, bajo una visión epistemológica centrada en el constructivismo radical. en la línea de investigación sobre epistemologías del profesor

La investigación sobre el profesor ha estado centrada tradicionalmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo debe ser el profesor? ¿Qué debe enseñar? ¿Qué didáctica utiliza? ¿Cuáles son las diferencias entre el conocimiento común y el conocimiento científico? O comparaciones entre el profesor novel y el profesor experto, entre otras.

Con estas investigaciones se busca el reconocimiento y la reivindicación de la profesión docente como un intelectual capaz de construir conocimiento disciplinar y profesional de las categorías que enseña, (Perafán 2016) en este caso se investigó acerca del conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la noción escolar de verbo.

La metodología de investigación es de tipo cualitativo interpretativo con enfoque de estudio de caso múltiple, en el que participaron dos profesoras de primaria, de la I.E.D. Técnico Comercial de Tocancipá de grado cuarto.

El informe de tesis está organizado de la siguiente manera; presentación que contiene la justificación, planteamiento del problema y los objetivos. En el marco referencial se hace un recorrido histórico por los diferentes estudios sobre el profesor enfocándose finalmente en las investigaciones sobre el conocimiento y epistemologías del profesor. Luego, se describe el

enfoque metodológico que se desarrolla en la investigación y se describen los instrumentos que se utilizan, algunos de estos diseñados por el grupo de investigación. Después, se encuentra el análisis e interpretación de la información obtenida en el estudio de caso múltiple y la caracterización del conocimiento profesional de las profesoras de primaria asociadas a la noción de verbo y la integración de los cuatro saberes. Finalmente, se encuentran las conclusiones, y las referencias bibliográficas de la tesis.

2. JUSTIFICACION

La figura del docente ha sido una de las preocupaciones de diferentes actores de la sociedad, incluidos los mismos profesores. En los últimos años se ha realizado una profunda reflexión en torno al pensamiento del profesor como sujeto productor de conocimiento.

Durante las décadas de los 60 y 70 la investigación sobre la enseñanza se centraron en el rendimiento del alumno a partir de la psicología cognitiva, se produce un viraje en el panorama investigativo al hacerse un reconocimiento sobre el pensamiento del profesor trabajos como los de Clark y Peterson (1990) identifican y diferencian dos tipos de pensamiento del profesor: el pensamiento en la planeación y el pensamiento en la enseñanza interactiva.

Así las cosas, se puede afirmar que con estos trabajos se abrió el camino para incentivar la investigación realizada desde los profesores y no sobre los profesores, no en vano el profesor es uno de los protagonistas principales de la educación y sujeto de recorridos históricos e investigaciones.

En Colombia, la historia de la formación de profesores, lejos de componer una historia exclusiva de personajes e instituciones célebres, es la historia de un conjunto de individuos, en vías de constitución como colectivo, que ha buscado reafirmar su saber en relación con la función social de la educación (UNESCO y Universidad Pedagógica, (2004), p.5).

Al considerar al profesor como protagonista en los procesos educativos, hay que reconocer las construcciones epistemológicas que hace profesor acerca de las categorías que enseña, las cuales van más allá de las construcciones hechas por las comunidades de científicos o de didactas de las diferentes disciplinas, pues estas construcciones son producto de su saber y experiencia profesional, de su saber disciplinar, de su experiencia como ser humano y del saber

sobre las dinámicas propias que se desarrollan en las instituciones educativas. Todo esto les permite construir un conocimiento propio y particular con una clara intención de enseñanza.

El propósito de esta investigación es aportar al corpus sobre los saberes de los docentes, sus fundamentos y la integración de las nociones escolares en el conocimiento que construyen. En este caso particular se realiza un estudio de caso acerca de la noción escolar de verbo como un aporte para visibilizar la construcción de conocimiento que se constituye en labor fundamental del docente y en principio del carácter profesional de su ejercicio.

La noción escolar de verbo para los profesores de primaria que enseñan la asignatura de lengua castellana se convierte en un desafío, dada la relevancia de esta palabra dentro de la composición y uso del lenguaje, pues este es la esencia de la oración.

Si bien es importante su definición desde el campo de la gramática, ya que permite comprender el significado del verbo como base fundamental desde la teoría del lenguaje, que contiene los principios de construcción de enunciados de todas las lenguas y la función de todas las palabras que lo componen; el objeto principal de esta indagación es revisar las construcciones de sentido que realizan los docentes alrededor de la noción escolar de verbo, la cual desborda las definiciones de la disciplina e interpelan a los estudiantes a devenir nuevos sujetos a partir de esta noción.

3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El profesor es un sujeto cognoscente y creador con una intención clara de enseñanza determinado por sus saberes, creencias y prácticas que deben ser reconocidas y valoradas. Es productor de un conocimiento propio que ha sido objeto de investigación desde diferentes paradigmas que han demostrado que la profesión docente tiene un fundamento epistemológico que se ha desarrollado continuamente, por esta razón es importante continuar con estas investigaciones sobre el conocimiento del profesor. Para no se puede tratar al profesor como un átomo ya que éste posee intencionalidad y pasión, el autor ve el estudio de las prácticas docentes desde una visión que va más allá de los procesos enseñanza-aprendizaje. Marca el camino hacia la investigación del docente como un todo y la noción que enseña es una excusa para hacer la investigación del maestro en el aula.

También hay que anotar que el conocimiento del profesor debe abordarse de manera diferente al conocimiento de la disciplina como tal y el docente debe tener un papel protagónico que supere la concepción arraigada de simple transmisor o repetidor de contenidos producidos por las comunidades científicas o académicas.

Hay que reconocer que, en las investigaciones en el campo de la didáctica y la pedagogía, se ha identificado que el conocimiento producido por el profesor tiene origen en la naturaleza histórica, cultural, antropológica y psicológica de la práctica de la enseñanza como lo refieren Tinjacá y Perafán (2014. p.53).

Este camino lo viene recorriendo el grupo de Investigación por las aulas colombianas (Invaucol), cuyo objetivo principal es identificar y caracterizar a través de estudios de caso acerca

de las nociones escolares que constituyen el conocimiento profesional específico del profesor. Para Ortega (2016) el discurso del profesor es un escenario dinámico que encierra una red de significados y sentidos en el acto intencionado de la enseñanza que se hace necesario seguir estudiando en profundidad.

En el caso concreto de esta investigación se pretende caracterizar el conocimiento específico del profesor de primaria asociado a la noción de verbo, partiendo de la siguiente pregunta.

4. PREGUNTA PROBLEMA

¿Cuál es el conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la noción de verbo?

5. OBJETIVOS

5.1. Objetivo General

Identificar y caracterizar el conocimiento profesional específico construido por el profesorado de primaria, asociado a la noción escolar de verbo.

5.2. Objetivos Específicos

1. Identificar los saberes académicos que mantiene el profesor de primaria, asociados a la noción verbo.
2. Identificar los saberes basados en la experiencia que mantiene el profesor de primaria, asociados a la noción verbo.
3. Identificar los guiones y rutinas que mantiene el profesor de primaria, asociados a la noción verbo.
4. Identificar las teorías implícitas que mantiene el profesor de primaria, asociadas a la noción verbo.
5. Explicitar la integración de los saberes constituyentes del conocimiento profesional docente asociado a la noción escolar de verbo en los profesores de primaria

6. MARCO TEORICO

El interés sobre el conocimiento del profesor tiene varias décadas, desde mediados de los años 70 se han venido desarrollando investigaciones relacionadas con el conocimiento del profesor desde diferentes enfoques, es por esto que encontramos una variedad de miradas al respecto.

Para este apartado de la investigación se realizará, en la primera parte, un recorrido histórico de los estudios sobre el conocimiento del docente, La segunda parte tratará sobre la integración del conocimiento profesional docente, que tiene como fuente principal los trabajos de tesis desarrollados por el grupo Invaucol.

7. RECORRIDO HISTORICO

Angulo Rasco en su texto *De la Investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente* (1999) ubica la línea histórica de la investigación sobre la enseñanza hacia 1963 cuando Gage organiza y presenta diferentes posturas y escuelas de investigación, tomando como fuente principal las provenientes de la psicología conductista y plantea criterios de eficacia para caracterizar las conductas en el aula del profesor y el estudiante entre los cuales se resaltaron los procesos perceptuales y cognitivos del enseñante, y elementos de acción por parte del profesor, recopilando las investigaciones proceso – producto, tiempo de aprendizaje académico (TAA) y programa mediacional centrado en el aprendizaje.

En el programa proceso - producto, tiene como sus principales investigadores a: Anderson, Everton y Brophy, la investigación en la enseñanza se enfoca en las relaciones entre lo que hace el docente (procesos de enseñanza) y lo que les pasa a los alumnos (productos de

aprendizaje) en este programa se supone que a mayor conocimiento de estas relaciones mejor rendimiento en las habilidades básicas de los alumnos.

El programa proceso – producto se centra en las acciones del docente en el aula y las respuestas de los estudiantes a éstas, lo que se conoce como la *enseñanza eficaz* y tiene como fin principal el rendimiento de los alumnos. (Angulo Rasco 1999, p.266).

En esta concepción, la función del enseñante – profesor - es llevar el control del aula y hacer que el rendimiento del estudiante sea efectivo a partir de resultados medibles y observables de acuerdo a las variables definidas por las políticas educativas. Este paradigma sigue muy vigente en nuestro país en este momento, ya que el Ministerio de Educación ha encaminado todos sus esfuerzos en este sentido con las diferentes pruebas de calidad que miden la eficiencia y eficacia de las instituciones educativas y de los profesores, a través de los procesos de evaluación que hacen a las instituciones merecedoras de las certificaciones para seguir funcionando y permiten que los profesores continúen en el sistema educativo público con la evaluación de competencias.

Como variación a la investigación del proceso-producto a comienzos de la década de 1970, surge en Estados Unidos el Programa de Investigación del Tiempo de Aprendizaje Académico (TAA), en este programa los estudiantes son unidades de análisis y su fundamentación principal se encuentra en la tesis de que la acción inmediata del profesor afecta al estudiante en el mismo momento de la enseñanza a diferencia del programa proceso - producto en el cual todas las acciones del profesor afectan invariablemente al estudiante, en este caso “el tiempo es la variable fundamental de la investigación” (Castañeda,2015, p.3).

Posterior al TAA surge el Programa de Investigación Mediacional centrado en el aprendizaje indagando por el cómo los estudiantes responden a la enseñanza; busca desarrollar su

autonomía e independencia. entre los interrogantes que surgen están: ¿Cómo comprenden los estudiantes la instrucción que se les da en clase? ¿Cómo son los procesos inmediatos y a mediano plazo que la enseñanza general en los estudiantes? Para Angulo Rasco (1999) las acciones docentes y respuestas de los estudiantes están mediadas por los procesos cognitivos de ambos, el aprendizaje es resultado de los intereses del estudiante, por esta razón en el aula los estudiantes no aprenden lo que el profesor desea sino lo que al alumno le interesa.

Posteriormente surge el programa de ecología del aula, en donde la escuela es vista como un espacio social de comunicación e intercambio que tiene en cuenta contextos amplios como la comunidad, la sociedad y la forma como la cultura influye en los procesos de docentes y estudiantes. La investigación ecológica en el aula se caracteriza por ser un programa comparativo cuya unidad teórica es la indagación del ecosistema del alumno, el aula, el profesor, la institución y la comunidad, sus resultados se presentan en forma narrativa. Prioriza la situación de grupos desfavorecidos y busca construir modelos a partir del estudio detallado de casos con criterios de eficacia dentro de la situación.

Las debilidades de este programa son: el excesivo detalle al observar algunas características, la ignorancia de aspectos relevantes en la enseñanza pues no se tienen en cuenta todas las variables del problema como son el currículo, el clima del aula, y las decisiones que se deben tomar con acciones inmediatas de acuerdo al desarrollo de las situaciones pues el alumno es visto como una víctima y existen muchos vacíos en la forma de recolección de datos.

Por su parte Shulman (1997) propone un punto intermedio entre los paradigmas conductistas y el paradigma de ecología del aula que centra su importancia en como el estudiante

comprende las instrucciones recibidas y como se evidencia en los procesos generados por estos a través de la enseñanza

7.1.El pensamiento del profesor

En este recorrido se han expuesto los programas de enseñanza centrados en el estudiante, sin embargo, hay que aclarar que en 1968 Jackson es uno de los pioneros en el estudio del pensamiento del profesor, en su obra *la vida en las aulas*, asegura que para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje es imperante adentrarse en el pensamiento del profesor y la complejidad de la vida en el aula a partir de las relaciones ambiguas que se producen allí entre profesores y estudiantes, este autor tiene en cuenta el carácter intencional de la actividad docente. (Pérez & Gimeno 1988 p.39).

Pero la relevancia sobre el pensamiento del profesor se da en 1974, donde Shulman coordina uno de los paneles que tenía como objetivo principal describir la vida mental de los profesores y así tomar distancia del programa proceso -producto, en la Conferencia Nacional de Estudios sobre Enseñanza, organizada por el National Institute of Education (NEI) en Estados Unidos, donde se enfatiza que el pensamiento del profesor:

es una construcción subjetiva e idiosincrásica elaborada a lo largo de la historia personal, en un proceso dialéctico de acomodación y asimilación, en los sucesivos intercambios con el medio. El profesor, cuando se enfrenta a una compleja situación real en la que debe intervenir crea un modelo mental simplificado y manejable de tal situación, y por lo general, se comporta racionalmente respecto a dicho modelo simplificado. Para comprender, pues, el comportamiento docente del profesor será necesario indagar sus procesos mentales, los contenidos, métodos y procedimientos tanto de su representación como de su proposición mental (Pérez & Gimeno, (1988), p.38)

A partir de este momento se definen dos corrientes investigativas: el enfoque cognitivo y el enfoque alternativo.

Enfoque cognitivo, de acuerdo a Pérez & Gimeno (1988), en 1975 se dan los primeros trabajos de esta corriente, entre los que se destaca el modelo de Clark y Peterson que permite analizar los procesos de pensamiento del profesor desde tres esferas:

1. Procesos de planificación, aquí se encuentran diferentes tipos de planificación: diaria, semanal, anual, por periodos, por unidad, por lección entre otras.

2. Procesos de pensamiento durante la interacción en el aula (intervención) Diferentes investigaciones consideran que en la fase interactiva de la enseñanza el profesor es un profesional que toma decisiones de acuerdo al curso de los acontecimientos propios del aula y al contexto y orientan sus acciones en función de las decisiones tomadas.

3. Teorías y creencias: las diferentes investigaciones sobre el pensamiento del profesor señalan que los juicios, decisiones y propuestas del profesor tienen un origen tácito pues provienen de su forma de interpretar sus experiencias presentes en la compleja red ideológica de teorías y creencias que determinan el sentido que le da el docente a su mundo en general y a su práctica en particular.

En conclusión, a pesar de la variedad de estudios e investigaciones que se han hecho desde este enfoque sobre el pensamiento del profesor desde la psicología cognitiva no se han tomado en cuenta las bases antropológicas que identifican el pensamiento humano en un sentido profesional, esto ha dado paso a los estudios alternativos.

Enfoque alternativo, con este enfoque, en palabras de Perafán (2004), se pasó de una concepción de la enseñanza como actividad eficaz a una más compleja que define que la enseñanza no puede ser aislada de la intencionalidad del profesor y en general de la cultura que lo constituye (p.50).

Pérez & Gimeno (1988), presentan un panorama amplio sobre la producción de conocimiento válido y de actuación desde la perspectiva alternativa y agrupan las bases conceptuales del enfoque en siete bloques:

1. *La concepción de hombre*: la actuación del hombre tiene un carácter intencional, es esencialmente constructiva y creativa de ahí que el conocimiento de la realidad sea tan complejo a partir de las interpretaciones propias que él individuo hace y determinan sus decisiones y actuaciones.

2. *La enseñanza*: es una actividad intencional donde los actores (profesor-estudiante) interpretan desde sus perspectivas propias el mundo de significados que construyen, la complejidad y la historia son las características determinantes de la vida en el aula.

En los procesos de enseñanza del enfoque alternativo, se distinguen dos marcos de interpretación y análisis: por una parte, la perspectiva fenomenológico-cualitativa, en la cual la importancia se centra en los significados de quienes lo vivencian más que en los hechos en sí como objeto de conocimiento. Por otro lado, la perspectiva ecológico-naturista presenta que los procesos de enseñanza -aprendizaje se deben estudiar en el contexto complejo y cambiante del aula, pues estos son producto de la interacción e intercambio que viven los profesores y estudiantes al momento de la enseñanza.

3. *Caracterización epistemológica de los procesos de enseñanza-aprendizaje*: la enseñanza es un arte que permite comprender la naturaleza del conocimiento desde la complejidad e incertidumbre del aula siempre tiene una intención y un carácter único y creativo.

4. El aprendizaje es una construcción personal condicionada por escenarios externos y contextos psicológicos propios del individuo. Las estrategias didácticas utilizadas cumplen su proceso educativo cuando el estudiante logra una construcción personal.

5. La función del profesor: Su actuación debe estar siempre mediada por una actitud reflexiva y de conocimiento en la acción en el quehacer diario.

6. Concepción sobre la naturaleza y métodos de la investigación en ciencias sociales: En este punto los autores presentan algunos procedimientos y técnicas de la investigación cualitativa y etnográfica para el estudio de los fenómenos de la vida en el aula, que son fundamentales en la investigación del Conocimiento profesional específico del docente asociado a categorías particulares, en este caso particular del verbo.

7. Por último se aborda la relación teoría-práctica, en este enfoque alternativo, para el caso concreto de esta investigación la importancia radica en el estudio de casos singulares para poder estudiar el contexto específico y la peculiaridad de los significados, abandonando la búsqueda de regularidades (Stake, Bolster, 1983; Fenstermacher, 1982 citados por Pérez y Gimeno 1988, p 52).

7.2. El conocimiento del profesor

En esta parte del recorrido histórico se explica el desarrollo de algunas investigaciones sobre el conocimiento del profesor. Perafán, (2004) en el texto *la Epistemología del conocimiento del profesor sobre su propio conocimiento profesional* destaca entre los hechos fundamentales que dan origen a la investigación sobre los procesos de pensamiento del profesor y posteriormente al conocimiento del profesor los siguientes:

El primero sucede en 1975 con la celebración del congreso del National Institute of Education, donde Shulman coordinó uno de los paneles que tenía como objetivo principal describir la vida mental de los profesores y así tomar distancia del programa proceso -producto.

El siguiente se da en 1983 con la fundación de la Asociación Internacional para el Estudio del pensamiento del Profesor (ISATT ,sigla en inglés) que tiene como objetivo principal investigar el pensamiento del profesor desde cuatro perspectivas : propósitos, intenciones, emociones y pensamiento y acción, estas investigaciones con el tiempo se fueron ampliando hasta llegar al conocimiento del profesor “uno de los mayores aportes de estas investigaciones es el descubrimiento del saber particular que poseen los llamados profesores expertos, que cuentan con más de 10 años del ejercicio docente” (Castañeda, 2015, p.5).

En este punto se presentará un panorama general de las líneas de investigación sobre el conocimiento del profesor a partir de las practicas docentes:

Para Angulo Rasco (1999) El trabajo de Freema Elbaz, quien analiza el conocimiento práctico del profesor, se puede considerar como el pionero de las diferentes investigaciones que se desarrollan sobre el conocimiento docente iniciando la década de 1980.

La autora enuncia que el docente posee un conocimiento práctico que tiene en cuenta las siguientes orientaciones: la situación que se vive en el aula y en la escuela, la situación personal del docente quien es y cuál es su identidad profesional, la situación social determinada por la realidad y el entorno, la experiencia adquirida a través de la práctica y finalmente la situación teórica que es la forma de comprender y usar tanto el conocimiento practico como teórico. A su vez determina cinco dominios del contenido practico: el conocimiento del yo, del ambiente de enseñanza (medio y experiencias sociales), materia (lo intelectual y lo practico), currículo

(experiencias escolares, desarrollo y aplicación) y la instrucción (estilo de enseñanza), (Angulo Rasco, 1999 p.292)

Angulo Rasco en 1995 presenta la categoría *conocimiento del oficio*, que es la elaboración que hace el docente entre la teoría y la experiencia práctica, con base en el saber acumulado, la experiencia del docente, la práctica fruto de la reflexión y la comprensión de los acontecimientos y decisiones que se toman en el aula.

Siguiendo la línea histórica del conocimiento del profesor encontramos el trabajo del grupo DIE en donde Porlán y Rivero (1998) proponen que el conocimiento dominante o hegemónico del profesor proviene de la yuxtaposición de cuatro saberes: Saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas, guiones y rutinas, de acuerdo al siguiente esquema propuesto por estos autores.

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

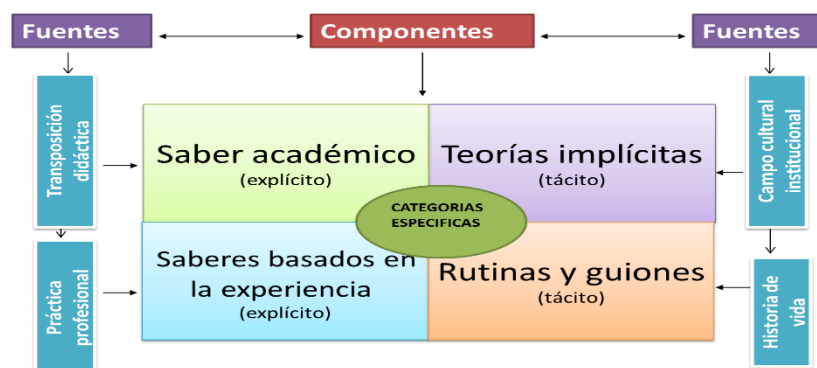
Fuente: Tomado de Porlán, Rivero y Martin del Pozo (1997, p. 158).

Para Perafán (2004) en el trabajo de Porlán y Rivero, es discutible el carácter yuxtapuesto de los cuatro componentes que ellos proponen y que no están integrados, sin embargo este trabajo se constituye en una base del campo investigativo que desarrolla el grupo Invaucol, que aporta una visión diferente a la de los autores mencionados al proponer la integración de saberes: “el

conocimiento profesional integrado presupone en este sentido un nuevo conocimiento con el cual el profesor de ciencias deviene en un nuevo sujeto conscientemente integrado” (Perafán,2016, p.57) y se evidencia en el orden discursivo del sujeto profesor a golpe de ejemplos, símiles, metáforas y figuras que se producen en el acto mismo de la enseñanza de la noción.

Este esquema se retoma y complementa con la inclusión de fuentes de los diferentes saberes, llamados estatutos epistemológicos fundantes, de cada uno de los cuatro saberes que se integran polifónicamente en el conocimiento profesional del profesor, como lo muestra la siguiente figura.

Figura 1. Presentación esquemática de la categoría Conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas



Tomado de Perafán, (2013, p.65)

Como ya se había mencionado en párrafos anteriores los trabajos realizados por el grupo Invaucol sobre la categoría *Conocimiento profesional del profesor asociado a una noción específica* en este caso el verbo, buscan documentar la integración de los cuatro desde los cuatro saberes: académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas, guiones y rutinas y sus

respectivos estatutos epistemológicos fundantes: transposición didáctica, práctica profesional, campo cultural institucional e historia de vida los cuales se explican a continuación:

Saberes académicos son aquellos que se producen a partir de la transposición didáctica, entendida como el conocimiento que elabora el profesor diferente al de la disciplina, mediado por la intención de enseñar, de acuerdo a la teoría de Chevallard (1991) en la transposición didáctica el profesor es un sujeto pulsional que debe permitir el nacimiento del sujeto profesor, para Perafán (2013) la transposición didáctica es un

complejo epistémico que integra tanto la intencionalidad de la enseñanza como eje estructurador, como la lógica del co-nacimiento de la subjetividad y el conocimiento, la estructura básica que explica la emergencia de lo didáctico, la noción de obstáculo epistemológico y, por último, la superación del miedo al parricidio (Perafán 2013, p.10)

El profesor al enseñar una noción como la de verbo, produce conscientemente un discurso producto de las relaciones en forma de figuras retóricas, ejemplos e imágenes que tienen como fin interpelar al estudiante para que devenga un nuevo sujeto, estas relaciones que se tejen y entrelazan son constitutivas de la emergencia de la noción escolar que se enseña.

Es así es como encontramos en las diferentes investigaciones realizadas por el grupo figuras discursivas como: “*La metáfora del libro como un tesoro*, que se entiende como la narración viva que guarda la memoria de la humanidad en la cual cada sujeto imprime su propia huella desde lo que narra” (Fonseca 2013. P 111).

Saberes basados en la experiencia tienen como estatuto epistemológico fundante la práctica profesional y los podemos definir como los principios de actuación del sujeto profesor a partir de la experiencia, la cotidianidad y la reflexión sobre la práctica, en palabras de Perafán

(2015) estos saberes lejos de ser meros instrumentos didácticos se pueden definir como dispositivos culturales reflexionados por el profesor.

Teorías implícitas hacen parte de los saberes tácitos del profesor y están relacionadas con el campo cultural institucional que es su estatuto epistemológico fundante. Se enmarcan en las prácticas institucionales, los referentes teóricos presentes en el PEI, el SEI, planes de área y de aula, es así como “Tales referentes teóricos suelen ser una versión trabajada, es decir, “asimilada” y “acomodada” (en el sentido piagetiano) de la cultura institucional en el inconsciente colectivo” (Ortega, 2016. p 37). El profesor, desde estas teorías institucionalizadas, elabora y produce de forma inconsciente sentidos asociados a la noción que enseña.

Guiones y rutinas: al igual que las teorías implícitas hacen parte de los saberes inconscientes del profesor, están fundamentados en la historia de vida. Se evidencian en las actuaciones del profesor: gestos, expresiones reiteradas, dichos, recuerdos y marcas personales que se observan en el discurso del aula, para Espinosa (2013) “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” (p.86)

Uno de los momentos cruciales de estas investigaciones: ha sido la integración como principio constitutivo del discurso del profesorado Perafán (2004, 2011, 2013, 2015 y 2016); Espinosa (2013); Tinjacá (2013); Ortega (2012 y 2016) y Castañeda (2015), la integración de los cuatro saberes se devela en la enseñanza de las categorías específicas pues esta se construye alrededor de los conceptos, nociones o contenidos específicos correspondientes a las diferentes disciplinas escolares en este caso el verbo. Para Ortega (2016)

el sistema de ideas integradas se constituye de las fuentes de saber o tipos de conocimiento que operan de manera integrada desde los cuatro saberes, que no provienen de lugares foráneos se originan a partir de los cuatro estatutos epistemológicos fundantes que tienen que ver con los lugares de producción de sentido (p.35)

Este constructo epistémico que produce el sujeto profesor es diferente a la disciplina como lo expone Chevallard (1991) en la transposición didáctica cuando indica que el contenido en el saber disciplinar ha sido designado como saber a enseñar, en el caso de las matemáticas da como ejemplo el concepto de distancia que siempre va a ser el mismo sin embargo este objeto del saber va a sufrir una serie de transformaciones adaptativas que lo va a hacer apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza en la escuela. (p.45) . Para el grupo Invaucol el conocimiento escolar no es una adaptación de la disciplina sino una construcción propia del profesor cuando lo hace enseñable a sus alumnos dependiendo de una serie de variables que cobran interés para hacerlo valido en el contexto en el cual se va a desarrollar.

8. MARCO METODOLÓGICO

El enfoque metodológico que se desarrolla en esta investigación es de tipo cualitativo de corte interpretativo a través del estudio de caso múltiple, en esta primera parte se plantearán las posiciones de diferentes autores con respecto a la investigación cualitativa.

Denzin y Lincoln (1994) definen la investigación cualitativa como multiétnica, naturalista e interpretativa, pues el investigador cualitativo indaga situaciones naturales para interpretar fenómenos en los términos del significado que las personas le otorgan, y hace uso de una serie de herramientas para desarrollar su investigación como el estudio de caso, la experiencia personal y, la historia de vida del investigado; estos elementos son tenidos en cuenta en el caso de la investigación del conocimiento del profesor de primaria asociado a la noción del verbo, pues se observa con atención la construcción de sentidos y significados del profesor en esta noción y en su enseñanza.

En esta misma línea, Vasilachis (2006) en su libro *Estrategias de la Investigación Cualitativa*, a partir de la interpretación de diferentes autores define la investigación cualitativa como un mosaico de ideas con diferentes posiciones y métodos: la investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multi metódica y reflexiva. Emplea métodos de explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes. La interpretación y la reflexión son permanentes en el caso de esta investigación pues al ingresar a las aulas de las docentes sujeto de estudio el investigador se centra en la práctica para poder conocer y así construir las figuras literarias que emergen al momento de la enseñanza de la noción de verbo y distingue a ese sujeto profesor como único desde su sentir, su pensar, su actuar y su interpretar.

Por su parte Guba y Lincoln (1994) definen que el Sistema básico de creencias guían al investigador en lo metodológico, lo ontológico y lo epistemológico, y están presentes en todo el proceso de investigación.

Stake (1999) afirma que “El investigador cualitativo destaca las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales” (p.11.)

8.1.Enfoque privilegiado de la investigación del conocimiento del profesor asociado a categorías particulares.

En este apartado de la investigación se explicará el enfoque metodológico definido por Perafán (2015) desde una perspectiva epistemológica que compromete una revisión de la forma de comprender al sujeto, el objeto, el conocimiento y la realidad, y es aquí donde se habla de la complejidad que constituye al sujeto profesor y refiere a Morin (1994), cuando dice en la teoría del pensamiento complejo que el conocimiento es entendido como un fenómeno multidimensional, pues es abierto, inconcluso, siempre relativo y en permanente reconstrucción. Esta forma de pensamiento se logra observar en las aulas cuando las docentes toman decisiones que no son muy claras a los ojos del investigador u observador particular.

El carácter interpretativo de la investigación se asume desde la perspectiva del análisis de los sentidos que le da el profesor a la noción que enseña, sentidos que son interpretados por la investigadora y puestos en común con las docentes participantes del estudio en el momento de realizar la entrevista de la técnica de estimulación del recuerdo, (TER), y al finalizar la investigación.

En concordancia con el enfoque de investigación definido por la línea, se realizó un estudio de caso que se considera como una postura investigativa coherente y acertada en la investigación de educación (Ortega 2016) y permitió caracterizar y comprender el conocimiento que producen los sujetos profesores escogidos para la presente investigación. El estudio de caso que se asume en esta investigación es el de la noción escolar de verbo, para su indagación se aplicó la modalidad de estudio de caso *colectivo o múltiple*, que según Stake (1999) es un tipo de estudio en el cual no se indaga acerca de una persona o experiencia educativa particular sino que está dirigida hacia “una cuestión que se debe investigar, una situación paradójica, una necesidad de comprensión general” (Stake 1999 p. 16) y por esto se necesita la participación de varios sujetos de investigación para permitir un nivel de comparación y semejanza o diferencia.

Stake (1999) nombra el caso como Θ (theta mayúscula), en esta investigación concretamente el caso es la noción escolar de verbo que posee el profesor de primaria y se representó con Θ (mayúscula), de esta manera se nombró a las profesoras escogidas como sujetos de estudio como ΘA y ΘB .

8.2.Contexto institucional

La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Técnico comercial de Tocancipá, que se encuentra situada en el casco urbano del municipio de Tocancipá. Esta I.E. cuenta con cuatro sedes educativas, una de secundaria y tres de primaria, dos de las cuales se encuentran en la zona rural del municipio, la IE atiende una población de dos mil ochocientos estudiantes de los cuales mil trescientos cincuenta son de primaria.

Las características socioeconómicas de la población estudiantil se pueden definir así: la mayoría se ubica en clase media baja, pues las familias se han venido asentando gracias a la

industrialización del municipio. Gran parte de los grupos familiares vive en arriendo en condiciones sociales bastante difíciles; los hogares están constituidos por padres jóvenes que viven en unión libre, económicamente inestables, dependiendo de un salario mínimo que generalmente proviene de las empresas. Tanto papá como mamá deben trabajar dejando solos a sus hijos, quienes desde muy pequeños afrontan grandes responsabilidades; también son frecuentes los casos de madres y padres cabeza de familia abandonados por sus parejas, el nivel educativo de estas familias es bajo, la mayoría no alcanza el título de bachiller. La desintegración familiar es muy marcada lo que se evidencia en el rendimiento académico y el desarrollo de la personalidad de los estudiantes; quienes en muchas ocasiones carecen de afecto, de apoyo, motivación, conciencia, deseos de superación, e implementos escolares básicos para su educación, situación que se ve reflejada y marcada en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para la realización de esta investigación se escogieron dos grupos de cuarto de primaria de las sedes urbanas: San Luis Gonzaga (404) tiene un grupo de estudiantes compuesto por 15 niñas y 22 niños. Y la sede de Educación especial (405) que funciona en la sede de bachillerato de la institución, este grupo está compuesto por 18 niñas y 18 niños. Para efectos del análisis y la protección a la identidad de los menores de edad se cambiaron los nombres de todos los estudiantes.

8.3. Caracterización de los participantes en el estudio de caso.

Para escoger los sujetos de estudio de la investigación se deben tener en cuenta algunos criterios como: “idoneidad, singularidad, complejidad y disponibilidad” (Ortega 2016. P.47), Por esta razón las docentes participantes en esta investigación cuentan con una experiencia profesional de más de 10 años de ejercicio.

El nivel de estudio: las dos profesoras son normalistas y licenciadas en primaria con énfasis en humanidades con especialización y maestría.

El tiempo de permanencia en la Institución Educativa Departamental Técnico Comercial de Tocancipá es superior a los cinco años, esto nos permite definir el conocimiento que han apropiado las docentes del campo cultural institucional que es el estatuto epistemológico de las teorías implícitas.

Las docentes participantes en esta investigación de ahora en adelante se denominarán Amaltea ΘA y Elpis ΘB

Descripción de ΘA .

Amaltea es una docente de 34 años de edad, con una experiencia de 13 años en el ejercicio de la docencia, normalista, licenciada en primaria con énfasis en humanidades y maestría en educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Tiene ocho años de permanencia en la I.E.D. Técnico Comercial de Tocancipá, desde su llegada a la institución le fueron asignados los grados cuarto y quinto.

Descripción de ΘB .

Elpis tiene 49 años de edad y 29 de experiencia profesional, es normalista y licenciada en preescolar con especialización en procesos de lectura y resolución de conflictos de la Universidad de la Sabana. Ingresó a la institución hace siete años y al igual que la docente ΘA , siempre ha tenido asignación académica en los grados cuarto y quinto.

8.4.Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

A continuación, se describen los instrumentos empleados por el grupo Invaucol, para la investigación del conocimiento profesional del profesor, entre los que encontramos: entrevistas semiestructuradas, observación participante, registros de clase de observación *in situ*, grabación de audio y video de las clases, técnica de estimulación del recuerdo, análisis de documentos institucionales y transcripción de las grabaciones. También se describe la herramienta para el análisis de los datos: el *Analytical Scheme*, que se aplica a todos los instrumentos de recolección de información para analizar la información y poder desarrollarla a través de 17 tipos de argumentos que orientan la organización y análisis finalmente se describe el proceso de triangulación de la información obtenida.

8.4.1. Entrevista Semiestructurada

La entrevista que se realiza a los docentes sujetos de estudio tiene como objetivo provocar o explicitar las redes semánticas que constituyen el discurso del profesor en el momento de la enseñanza y cómo este integra las diversas fuentes epistemológicas.

Para esta entrevista el grupo diseñó un protocolo de preguntas relacionadas con cada uno de los cuatro saberes constitutivos del discurso del profesor, en palabras de Perafán “se estructuró un tipo de preguntas que permitieron la asociación de ideas, información recuerdo, imágenes y sentimientos constitutivos de la subjetividad del profesor relacionados con cada uno de los orígenes o estatutos epistemológicos fundantes” (Perafán 2015. p.95)

En la primera parte del protocolo (ver anexo 1) se encuentran: los datos básicos del sujeto de investigación, si desea o no que se haga explícito su nombre en la investigación o prefiere otro tipo de identificación, el tiempo de experiencia, la edad, el nombre de la institución donde labora y la asignatura que dicta.

En la segunda parte vienen las preguntas que caracterizan la historia de vida del profesor y las asociadas a cada uno de los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas que constituyen el discurso del profesor.

Esta entrevista se realizó con registros de audio que luego fueron transcritos y organizados en el esquema analítico y se constituyen en el primer acercamiento para iniciar la caracterización de las profesoras sujeto de estudio.

8.4.2. Observación participante

Para Perafán (2015) la observación participante es el momento en que el investigador identifica y describe la realidad del aula a través de los hechos e interacciones que se desarrollan en el momento mismo de la clase. Es aquí, precisamente, donde se puede comprender e interpretar la realidad en función del problema planteado, en este caso la producción del conocimiento del profesor de primaria asociado a la noción escolar de verbo. Para desarrollar esta parte del proceso investigativo, el grupo Invaucol diseñó un protocolo de observación, que permite organizar los datos y dirigir la mirada a los puntos clave del problema.

8.4.3. Protocolo de observación

Permite centrar la atención del observador en los indicios que permiten conducir a la estructura de las categorías- y hacer asociaciones *in situ* entre lo observado en clase y las categorías objeto de estudio. Así como favorecer el registro de todos los datos observados para ser incluidos en un primer momento con alguno de los saberes: que luego serán analizados y validados una vez se haga la transcripción y el esquema analítico.

8.4.4. Registro de clase en audio y video

Otro de los instrumentos que se utilizan en el grupo es el registro de audio y video- los cuales permiten al investigador ampliar el panorama complejo del aula de clase; estos registros apoyan el protocolo de observación en todos esos aspectos que escapan inicialmente al ojo del observador y develar los detalles particulares que quedan registrados, a través de éstos podemos tener el discurso del profesor en su totalidad, observar gestos corporales y acciones del sujeto observado los cuales dan la oportunidad de contar con un texto complejo que sirve para el análisis y la interpretación del discurso de las profesoras de primaria de cuarto grado de la I.E.D. Técnico Comercial del Tocancipá.

8.4.5. Transcripción de audio y video.

El siguiente paso de la investigación es transcribir el audio que nos permite tener un panorama general de la clase y luego se contrasta y enriquece con el video para poder tener claridad total de todos los detalles que complementan la observación participante. Se incluyen en la transcripción imágenes relevantes donde podemos ver el lenguaje gestual y otros aspectos que evidencian las actuaciones del profesor, esta transcripción se divide en episodios que son las unidades mínimas de sentido en la acción de clase

8.4.6. Técnica de estimulación del recuerdo (TER).

La TER es “una metodología de procesamiento de la información, en donde el uso y el acceso a la estructura de la memoria se mejora o garantiza por un registro que ayuda al recuerdo de la información” (Gas y Mackey, citados por Perafán 2016, p.113). Para hacer uso de este método introspectivo en la investigación, se escogieron y organizaron algunos de los episodios de

clase, grabados en audio y video, que fueron considerados por la investigadora como relevantes para definir e interpretar el saber y el sentido de las docentes en diferentes momentos de clase acerca de la noción de verbo y se presentaron a ellas con el objetivo de favorecer o estimular el recuerdo, apoyándose en algunas preguntas, principalmente ¿qué estaba pensando cuando hizo esto?

Al presentar los videos a las profesoras se logró favorecer el recuerdo y de esta manera ellas pudieron verbalizar lo que la investigadora había identificado e interpretado como principios y sentidos que estructuran los saberes tanto explícitos como implícitos que constituyen el conocimiento y la categoría que enseña el profesor, relacionados con la noción de verbo en esta investigación.

Los textos derivados de este tipo de entrevista fueron igualmente transcritos y enriquecidos con el video y separados en episodios como unidades mínimas de significado.

8.4.7. Análisis de documentos oficiales.

La cohorte de Cundinamarca contribuyó al grupo de investigación con el protocolo para el análisis de documentos oficiales, (ver anexo 6) estos documentos cobran importancia para el análisis de las teorías implícitas que tienen como estatuto epistemológico fundante el campo cultural institucional, el cual permea al profesorado y da sentido a la construcción de la noción escolar que se enseña.

Se realizó el análisis del contenido de textos oficiales como el PEI, los planes de estudio, actas de reunión, estándares, DBA y en el último año las mallas de aprendizaje del MEN, que se convirtieron en la carta de navegación para el cumplimiento de objetivos tanto académicos como

de convivencia de la I.E.D. Técnico Comercial de Tocancipá y se reflejan en su misión y visión como institución educativa que pretende alcanzar altos estándares de calidad.

El análisis de estos documentos se da en relación con la categoría que se investiga y brinda el marco de referencia de las teorías implícitas que emergen cuando las profesoras están enseñando la noción escolar de verbo. En palabras de Perafán (2015) una vez se concluye este análisis de contenido de textos oficiales seleccionados se identifican las teorías institucionales sobre el caso estudiado que ha permitido identificar en el discurso del profesor las posibles teorías implícitas que se configuran.

8.4.8. El *Analytical Scheme*.

El *Analytical Scheme* es un esquema que permite el ordenamiento, análisis e interpretación de los datos obtenidos en la investigación. elaborado por Mumby, (citado en Perafán 2015) quien propuso una serie de algoritmos que representan y simplifican los datos que provienen de la transcripción de las clases y entrevistas y que fueran asequibles a los programas de computador. Y en Russell (citado en Perafán 2015) quien desarrollo un esquema analítico para la organización, selección y análisis de diferentes perspectivas sobre la enseñanza de las ciencias.

El esquema propuesto por Perafán (2015) tiene 17 tipos de argumentos que permiten organizar y diferenciar los episodios definidos como unidades mínimas de sentido que identifican el discurso del profesor.

Tabla 1. síntesis de los 17 argumentos constitutivos del Analytical Scheme. Tomada del libro Perafán (2015) “Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas” (p. 123)

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

8.4.8.1. Aplicación del Analytical Scheme.

La aplicación de este instrumento en la investigación se realizó de la siguiente manera: al finalizar el proceso de transcripciones de la entrevista semiestructurada, las sesiones de clase y la entrevista de técnica de estimulación del recuerdo (TER) se realizó la división por episodios que se clasificaron según los 17 tipos de argumentos que identifican las categorías del conocimiento profesional del profesor: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas, y los guiones y las rutinas, para identificar las posibles figuras discursivas que integran los sentidos parciales de la noción investigada

8.4.9. Triangulación de la información

Con la triangulación de la información se identifican las imágenes constitutivas del discurso del profesor en el mismo acto de la enseñanza de la noción escolar (Perafán 2011) en este caso el verbo. En este punto se definen las metáforas, símiles y ejemplos que ha construido el docente pues se integra y analiza toda la información como lo afirma Perafán (2011) “la investigación debe ir ordenando los datos de una manera tal que propicie la identificación de las “figuras literarias” constitutivas del orden discursivo que produce el docente cuando se encuentra enseñando una categoría o noción escolar específica” (p.132.).

El uso de estos instrumentos y técnicas definidos en el marco metodológico dieron paso a la presentación de categorías que constituyen el sistema de ideas que integran el conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la noción escolar de verbo.

9. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

A lo largo de la investigación se evidenció la complejidad de sentidos que crean las profesoras al momento de la enseñanza de la noción escolar de verbo a partir de las diferentes acciones que realizan y la interpelación que se hace al sujeto estudiante para crear un conocimiento que está en permanente transformación y se produce desde las relaciones complejas y el intercambio de saberes entre profesor y estudiante y permite el co-nacimiento a partir de las realidades subjetivas y el permanente devenir de estos sujetos que producen conocimientos más allá de la disciplina misma y del objeto del saber “objeto que se puede identificar y caracterizar como consecuencia de la ganancia de complejidad del sujeto” (Perafán, 2015, p.69).

A continuación se presenta la síntesis y el análisis del proceso de identificación y caracterización del Conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la noción escolar de verbo, a partir de la información que se obtuvo de los diferentes instrumentos aplicados como: la entrevista semi estructurada, la observación participante, las grabaciones de clases y la entrevista de técnica de estimulación del recuerdo los cuales fueron clasificados por episodios y posteriormente vertidos y analizados en el Analytical Scheme .También se realizó el análisis de algunos documentos oficiales de la institución como el PEI, los planes de área y las secuencias didácticas.

Finalmente, se hizo la triangulación de toda la información para identificar ocho figuras discursivas de acuerdo con los saberes y sus estatutos epistemológicos fundantes del trabajo de aula que realizan las profesoras **⊕ A** Amaltea y **⊕ B** Elpis al enseñar la noción de verbo.

Las figuras retóricas como metáforas, símiles y ejemplos que emergen en el discurso del aula cobran un sentido particular al interpelar al sujeto con el fin de movilizarlo hacia la

construcción propia que transforma la noción de verbo en el momento de la enseñanza propiciando el co-nacimiento de nuevos sujetos a partir de la noción que se construye.

Estas figuras discursivas están asociadas, de manera diferenciada, a los cuatro saberes constitutivos del conocimiento profesional del profesor: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, los guiones y rutinas y las teorías implícitas. Estos saberes concurren en el discurso del profesor de manera simultánea cuando enseña la noción de verbo, a través de figuras del discurso del profesor que emergen de forma reiterativa en el aula de clase.

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

Los saberes académicos son los saberes particulares que elabora el profesor de manera racional y van más allá del conocimiento disciplinar y académico. Su estatuto epistemológico fundante es la trasposición didáctica entendida como “la integración de la intencionalidad de enseñanza, la lógica del co-nacimiento de la subjetividad y el conocimiento, el obstáculo epistemológico y la superación del miedo al parricidio” (Perafán, 2015. p.27).

Se considera que el saber académico de las profesoras es diferente al de la disciplina, propiamente dicha, pues el primero está mediado por la intencionalidad de enseñanza, la subjetividad y el conocimiento del individuo.

Así pues, cuando las profesoras enseñan la noción de verbo a sus estudiantes construyen unos sentidos parciales desde la trasposición didáctica, la cual concibe el conocimiento como un fenómeno histórico que surge en la escuela con la intención clara de ser enseñado a diferencia de lo que se entiende tradicionalmente como la adaptación o representación de saberes desde la disciplina (Chevallard, 1991), en este caso desde la lingüística y la gramática. Es así como esta

noción de verbo de las profesoras participantes en esta investigación nace, cuando ellas lo transforman a través de una propuesta de trabajo propia que permite ese co-nacimiento del profesor y el estudiante y permite crear en este análisis la metáfora del movimiento como la acción que configura sujetos activos y participativos y El hacer a tiempo como metáfora que invita al momento oportuno de realización del sujeto.

9.1.1. La metáfora del movimiento como la acción que configura sujetos activos y participativos.

Para las profesoras de esta investigación algunas de las preocupaciones más importantes en sus aulas de clase son: la apatía y el desinterés de los estudiantes en los procesos de aprendizaje y la poca importancia que le dan a la función de los conceptos gramaticales y los usos de las palabras en la lengua. En sus experiencias personales, como estudiantes, esta fijación de conceptos se hizo de manera memorística, sin embargo, hoy como profesionales tienen que enfrentar la compleja realidad que se vive en las aulas y buscar la forma de conectarse con sus estudiantes; este es un reto que requiere de las experiencias cotidianas que se desarrollan en el aula, en la vida diaria y en los diferentes entornos de participación que tienen los estudiantes, por esta razón el movimiento como acción viva se convierte en un pretexto para invitar a sus estudiantes a convertirse en sujetos que se movilicen a través de las dinámicas y los juegos en la construcción propia del concepto de verbo como se evidencia en los siguientes episodios:

CLASE 1 ⊕ A. Episodio 8 .16/09/2018.

P. el rey manda que trotemos (niños trotan) corran (profe ríe). el rey no ha mandado. El rey manda que todos estén estatuas. El rey manda que todos griten (niños gritan profesora ríe). el rey manda que todos hagamos silencio...el rey ordena que todos los niños sonrían, tristes, el rey no ha mandado (profe sonrío) Listo, el rey ordena que todos nos sentemos y nos crucemos de brazos (niños hacen mucho ruido).

CLASE 1 Θ A. Episodio 10 .16/09/2018

P. Jorge te acuerdas de alguna acción que hayamos hecho de la dinámica, algún movimiento.

E.J: ¿correr?

P. ¿Pero el rey ordenó esa acción o no? De las que hayan estado en la dinámica. Nicolas

E. N. Trotar, (profe escribe en el tablero)

-P. Trotar, ¿Kevin?

E.K: Tocarse la lengua (profe escribe en el tablero)

P. Tocar, también nos tocamos la lengua.

Estos episodios dan cuenta que la metáfora del movimiento dentro del aula moviliza la participación de los estudiantes para lograr la conexión comunicativa que busca la profesora Θ A, Amaltea, en sus clases, para ella las dinámicas son fundamentales ya que lleva a los niños no solo al movimiento físico, sino mental, a la concentración, a la búsqueda de la activación del pensamiento que se da cuando se juega y queda fijado de una manera vivencial. La profesora asegura que es una forma más fácil de llegar al concepto a través de las acciones cotidianas que se realizan y más cuando se tienen grupos de estudiantes tan heterogéneos. A partir de las acciones realizadas por todos, la profesora lleva la atención de los estudiantes a las palabras que denotan esa acción, como se observa en el siguiente episodio

CLASE 1 Θ A. Episodio 20 .16/09/2018.

E. Profe usted estaba mandando. (profe le sonríe)

P. Mandar también es otra acción (indica con la mano) entonces, Daniel que tienen en común estas palabras que están acá en el tablero.

E.D. Son acciones

P: ¿Son acciones (Profe mueve las manos) y esas palabras que son acciones en la gramática como se denominan?

E.D. Verbos

Por su parte, para la profesora Θ B Elpis, los conceptos y los temas son importantes en el proceso de aprendizaje de lenguaje porque si no se sabe que función cumplen las palabras como el verbo los niños van a tener problemas a la hora de comunicarse a través de los lenguajes que usan; pero más allá del concepto disciplinar la profesora busca que a través de esas acciones

vivas se produzca el co-nacimiento de sujetos activos que se movilicen y participen activamente en diferentes procesos de la vida.

Este discurso de la profesora permite interpretar que en su práctica pedagógica los saberes académicos, son construcciones conscientes que tienen como objetivo interpelar al estudiante para hacerlo devenir sujeto cognitivo desde la acción y las relaciones que se dan en el aula; como se evidencia en los siguientes episodios

CLASE 4 @ B. Episodio 17 .16/09/2018.

P. Hoy nuestro propósito (escribe en el tablero el propósito) va a ser, que vamos a comprender o vamos a entender, que en nuestra lengua existen muchas palabras ¿Cierto? Muchas palabras, pero esas palabras tienen una función (observa a los niños) para que escribamos bien ¿Cierto? Para que podamos producir nuestros escritos. En la actividad que nosotros habíamos hecho del festival de talentos regionales ¿Se acuerdan?

E. Si señora, participamos y escribimos con los papás las regiones.

P. Muy bien (sonríe y escribe en el tablero) Participar, escribir. Observen.

CLASE 4 @ B. Episodio 46 .16/09/2018

-P. (la profesora camina entre filas con movimientos de manos va explicando a los niños) Todos son secretarios y todos tienen funciones, todos tienen un rol y ha estado claro quien hace qué actividad dentro de las clases. A ver X, ven para acá. Voy a decirle un secreto y ustedes van a estar observando que hace – entrega un papel a la estudiante- Lo guardas ahorita se lo mostramos a ver si ellos sí adivinan...

CLASE 4 @ B. Episodio 87 .16/09/2018.

Hoy hicimos una actividad súper chévere ¿qué más?

-E: En la que algunos de nuestros compañeros hacían alguna acción.

-P: Léeme duro. Silencio los compañeros hacían ¿Qué?

-E: Una acción y nosotros teníamos que adivinar lo que estaban haciendo. Entre esas acciones estaba, jugar, morir, reír, abrazar

Los episodios descritos dan cuenta de cómo las profesoras llevan a los estudiantes a la conceptualización de la noción verbo, pero hay que aclarar que estos actos de clase propuestos van más allá de la disciplina y la propuesta didáctica pues al invocar las propias acciones el sujeto - estudiante se comprende a sí mismo como ejecutor de la acción de aprender y comprender, de

esta forma se considera al verbo como un pretexto para promover a la existencia sujetos realizadores de acciones de conocimiento.

El ejecutar acciones como participar, escribir, reír, y el recordar las acciones del festival de talentos realizado en compañía de los padres, es decir, evocar acciones propias de si y de la familia, se constituyen en un acto de transformación desde la transposición didáctica donde el sujeto estudiante relaciona su actuar cotidiano con la construcción de conocimiento escolar, deviniendo un nuevo sujeto activo y participativo.

El proceso de producción de sentido de las profesoras está mediado por la intención de enseñanza cuando ellas propician las condiciones para que la noción de verbo pueda ser comprendida por los estudiantes a través de la compleja red de estructuras teóricas y prácticas que tejen entrelazando la noción escolar de verbo con la acción y el movimiento. Esta intencionalidad se hace evidente en los siguientes episodios de la TER.

TER Θ A. Episodio 34 .06/03/2019.

P. Todo el tiempo trato de moverme y que ellos se muevan, que sean activos, que sean niños y los niños siempre deben estar en movimiento. Hoy en día los niños son muy pasivos y a través de las acciones que ellos representan se pueden romper esas rutinas de inercia, esa incapacidad que hoy caracteriza a los niños, muchas veces por culpa de la tecnología y otras porque no se les ofrecen actividades chéveres para que ellos aprendan.

TER Θ B. Episodio 44 y 45 .01/04/2019.

P. No soy profesora de trabajar sentada, me gusta estar siempre de pie caminado como supervisando, es un control de tiempo y de dominio grupal... pero también es una forma de enseñar a los estudiantes a que sean activos, este grupo es muy bonito, porque les gusta jugar, moverse, estar vivos (...)

Para las docentes el movimiento invita a que los estudiantes participen en la clase y esto a su vez provoca que ellos se sientan los protagonistas, no solo de sus procesos cognitivos, sino que

a través del participar eleven su autoestima y asuman el lugar que ocupan en el mundo como sujetos vivos de conocimiento. Como se observa en los siguientes episodios

TER Θ B. Episodio 44 y 45 .01/04/2019

E. La participación qué significado tiene para usted.

P. ¿Que los niños participen? Pues, es que los estudiantes son la gente más importante en la clase, sin ellos no hay actividad, no hay retroalimentación, no hay explicación; entonces es muy importante que participen, que digan lo que piensan, que se les corrija las partes que no han entendido o que expresen lo que ellos están sintiendo en el momento, si están entendiendo, si están comprendiendo el tema o no ... Me parece muy importante la participación a nivel oral, a nivel escrito, individual, el trabajo grupal. Personalmente para mí la participación de las cosas que a uno la vida le va dando, es muy importante porque hay procesos en los que a ti te tienen en cuenta ¿cierto?, pero también es cierto que si tú no te das para participar te pierdes de todo, porque si no te quieres involucrar en esa medida es uno el que va perdiendo.

TER Θ B. Episodio 54 .01/04/2019

P. Como persona me gusta participar y aquí está la muestra (ríe) me gusta involucrarme, aprender de las personas que son sabias; uno tiene que ir y buscar las cosas, manifestar que uno quiere participar, entonces lo que uno es como persona también los transfiere a los estudiantes y ellos son participativos también son activos, interesados se motivan por estar aprendiendo.

TER Θ A. Episodio 101 Y 102 .06/03/2019

P: La participación hace parte de interactuar para que no solamente la voz del docente se escuche, sino que ellos sientan que su voz se escucha, se sientan involucrados ... y también esa parte de la participación, en cada niño refuerza la autoestima y para que haya aprendizaje yo digo el niño debe tener como el amor propio.

En concordancia con los episodios anteriores se puede evidenciar como la creación de la metáfora del movimiento. por parte de las profesoras al momento de ser enseñado, posibilita la producción de nuevos sentidos de la noción de verbo desde los saberes académicos cuando se produce y adquiere un significado propio que se distancia del saber de la disciplina y se constituye en el co nacimiento de ese sujeto estudiante que nace a partir de las acciones vivas en el aula, y las experiencias de cada uno , y de esta manera se da paso *a la metáfora del movimiento como la acción que configura sujetos activos y participativos*

9.1.2. El hacer a tiempo como metáfora que invita al momento oportuno de realización del sujeto.

El tiempo para las profesoras Amaltea y Elpis va más allá del accidente verbal, es un testimonio vivo de cómo han ido construyendo la vida sus estudiantes como ese continuo devenir en el que están sujetos y esas oportunidades que tienen los niños y que deben ser aprovechar pues el tiempo es muy veloz, va y viene en un instante y si pasa no se puede recuperar. Y es precisamente lo que intranquiliza a las profesoras, al momento de la enseñanza, cuando sus estudiantes no logran esa conjugación que va más allá de los accidentes verbales de modo y tiempo como se evidencia en los siguientes episodios.

CLASE 5 ⊕ B. Episodio 325 .19/09/2018.

P: Buenos días, chicos nos vamos a organizar (profesora escribe en el tablero) Tenemos hoy el objetivo de crear textos informativos de acuerdo con las situaciones que se estaban presentando en el colegio. ¿Y dijimos que la próxima clase íbamos a crear el noticiero de 406 e íbamos a contar nuestras noticias (resalta los verbos que escribe) Juli que paso?

E. Que se pelea el niño de quinto con la niña de la profe Ayda y nos toca.

P. (interrumpe a la estudiante) Juli, ¿pelea o peleó?, recuerda lo que vimos en la clase pasada los tiempos del verbo.

E. 2. Esa niña nunca pone cuidado en la clase, todo lo dice mal.

P. No, Juan Diego, no digas eso, (se acerca a la niña que mira a su compañero como asustada) hay que estar atentos mi Juli mira que llevamos cuatro clases con el tema del verbo, recuerda que hay que saber conjugar el tiempo, pero sobre todo el tiempo de tu aprendizaje porque se nos está pasando y ya vamos a terminar el año y aun no te ubicas nena.

Para la profesora Amaltea el tiempo de aprendizaje de sus estudiantes es fundamental, situaciones como la anterior donde algunos de sus estudiantes no avanzan por problemas de atención, por distracción u otras variables la hacen cuestionarse sobre la forma de cómo hacer que ellos aprendan a aprovechar mejor los espacios de la clase y los interpela con frecuencia en clase.

CLASE 5 ⊕ A. Episodio 334 .19/09/2018.

E. Profe no solo Juliana pierde tiempo, son muchos y no podemos empezar el noticiero para contar las noticias que escribimos hace días.

P. Tienes razón Juan Diego, pero no hay que criticar así de feo a tus compañeros, niños recuerden que el tiempo perdido los santos lo lloran, por favor aprovechémoslo sino entienden pregunten, hagan sus ejercicios a tiempo y si hay dificultades cuéntenme para resolver, porque este tema Juli, lo llevamos machacando desde segundo y aun tu forma de hablar y tus escritos presentan muchas dificultades, recuerda que no pudiste participar en el concurso de fabulas por esas dificultades y siguen los problemas de habla y escritura.

Para Elpis, el tiempo de conjugación es una acción asociada con la rapidez y cumplimiento de objetivos, como se evidencia en el siguiente episodio.

CLASE 1 Θ B. Episodio 92. 14/09/2018.

-P: Vamos a ver cómo podemos escribir mejor, saquen un momentico su libro y leemos que son los accidentes del verbo, ¿para que los estamos aprendiendo? para escribir ¿cierto? Aquí (indica en el libro) el tiempo es un accidente del verbo lee Camilo, pero rápido, rápido tenemos 10 minutos para que nos alcance el tiempo y logremos el objetivo de hoy.

Al interrogar a la profesora por estas acciones relacionadas con la rapidez, con el manejo del tiempo, con el reloj que se hace muy frecuente en su clase, aclara que es una forma de cumplir no solo con los momentos de la clase, que están organizados para alcanzar a cumplir los objetivos que se propone, sino para aprovechar la atención y los procesos de pensamiento y producción que en los niños son tan cortos.

CLASE 1 Θ B. Episodio 17 .14/09/2018.

P. Mayra vamos a guardar y vamos a tomar dos o tres oraciones en un momentico, me colaboras y te organizas rapidito.... te pregunto cuando tú dices mi hermana está jugando con muñecas ¿qué quieres decir? que lo está haciendo ahora, que lo hizo antes, que lo hizo después que quieres decir.

-E: que fue ahora, en presente.

P. Muy bien, entonces que pasó con las otras oraciones, ¿por qué te confundiste tanto con los tiempos?

E. (la niña sonrío) es que no tenía el cuaderno de matemáticas y no puse cuidado del ejercicio por buscarlo en la maleta, perdón profe.

P. Hija, concéntrate y rapidito, rapidito concluye el ejercicio, que en esta hora que nos queda tenemos que pasar al mapa conceptual del verbo, te necesito con los cinco sentidos en esto, guarda todo lo que te distrae (le pasa la mano a la cabeza de la niña y le sonrío)

Como se evidencia en estos episodios, el sentido que dan las profesoras al tiempo tiene que ver con la oportunidad del momento para la realización del sujeto, de ese momento justo que puede ser para el aprendizaje y si los individuos lo dejan escapar pasa al olvido y a la frustración como lo expresa Elpis, en la entrevista de la TER.

TER Θ B. Episodio 10 .01/04/2019

E. Profe, usted tiene una obsesión fuerte con el tiempo, mira el reloj en todo momento y la palabra rapidito que significan?

P. Umm, siempre hay unos momentos en la clase ¿cierto?, yo tengo que cumplir el objetivo de la clase y también tengo que pensar en el proceso de pensamiento de los niños, en el caso de este tema del verbo es muy largo, tiene muchas variables y quiero que a los niños les quede muy claro para que produzcan bien sus escritos. Pero ahora que menciona lo del reloj yo siempre lo hago en clase como una forma de control a veces pienso que es el afán, pero en realidad no es eso, es que si no hacemos las cosas en el tiempo indicado no se hacen o peor se hacen mal y luego ya no es el tiempo. (sonríe) ¿la enredé?

Por su parte, en la técnica de estimulación del recuerdo, Amaltea interpreta la significación del tiempo de una forma diferente al objeto del saber académico desde la disciplina, a ella la moviliza el sentido de la oportunidad y ese orden discursivo se evidencia en el siguiente argumento.

TER Θ A. Episodio 25 .06/03/2019

P. Me encanta cuando ellos tienen presente, que sus acciones inmediatas bien desarrolladas les dan grandes frutos en el futuro, cuando ellos aprovechan todas las oportunidades no solo de aprender sino de trabajar en los momentos indicados para hacer realidad sus sueños. El año pasado los impulsé para que participáramos en el concurso de cuento de la alcaldía, al principio no querían, eran muy perezosos, pero empezamos a escribir y salieron cosas muy bonitas y nos ganamos el premio mayor que eran unos audiocuentos; ahí se animaron y entendieron que trabajar a tiempo da buenos frutos, todo el tiempo les insistía que no hay que dejar pasar ninguna oportunidad en la vida, hay que trabajar por cumplir los sueños en el tiempo que es, ahorita son niños y deben aprovechar su estudio y aprender muchas cosas en la escuela que les sirven para la vida, pero también deben aprovechar el tiempo del juego de la tranquilidad de ser niños para que sean adultos realizados y felices, porque muchos niños y sobre todo niñas quieren ser adultos antes de tiempo y eso no es bueno solo les trae frustraciones y amarguras, recuerdo una campaña política que decía el tiempo es ahora y realmente yo sí creo que es así, es ahora y hay que aprovecharlo (sonríe).

La argumentación expuesta en estos episodios es una muestra del saber apropiado por las profesoras. Este les ha permitido construir alrededor de *la metáfora del hacer a tiempo, un*

entramado discursivo y de sentidos que busca el co-nacimiento del sujeto estudiante cuando este toma la oportunidad de aprovechar el momento justo y así lograr su realización como individuo.

9.2. Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante: la práctica profesional asociada a la noción de verbo.

Los saberes de la experiencia hacen referencia a la construcción de principios que hace el profesor en la cotidianidad de su labor, aquí se conjugan experiencias, sucesos y habilidades que le permiten al docente manejar la complejidad del aula, así como resolver los imprevistos que allí surgen. Estos se reconocen en las diferentes prácticas que realiza y se encuentran en construcción permanente de acuerdo con el contexto de cada aula donde tienen lugar.

Estas prácticas están orientadas por la intencionalidad de enseñanza y son el estatuto epistemológico fundante de los saberes basados en la experiencia, los cuales se encuentran en un proceso permanente de reflexión por parte del docente.

En el análisis de datos de esta investigación se encontró que los saberes basados en la experiencia identificados en las profesoras Amaltea y Elpis son construcciones propias cargadas de significados que han elaborado a lo largo de su experiencia profesional y emergen del mundo complejo del aula y de las formas particulares que tiene cada docente para enseñar la noción de verbo.

En el discurso que desarrollan las docentes de esta investigación, se identificaron dos metáforas que se inscriben en los saberes derivados de la experiencia: *La diferencia como metáfora de la emergencia de la alteridad* y *El acto de escucha como modelo que desarrolla el pensamiento reflexivo y crítico del individuo*

9.2.1. La diferencia como metáfora de la emergencia de la alteridad.

La diferencia instituye la base de la vida social y simultáneamente es la generadora de los conflictos del ser humano, por esta razón educar en contextos tan complejos como las aulas de clase donde las tensiones están a la orden del día y hacen de la labor del docente una tarea ardua y compleja.

El profesor debe tener en cuenta las realidades de 35 o 40 estudiantes para establecer relaciones positivas en las que se valore y respete esta diferencia, pues estos individuos que hacen parte del colectivo del aula de clase deben aprender a resolver estas tensiones y conflictos a partir del dialogo y los acuerdos teniendo en cuenta al otro con su visión de mundo personal y sus necesidades de actuación que a veces resultan incomprensibles para los otros.

La misión que refiere una de las profesoras de esta investigación es precisamente tener en cuenta que sus estudiantes son individuos con necesidades, sueños, intereses y conflictos propios que se deben adaptar al colectivo sin perder su esencia y tener en cuenta el valor del otro para así poder establecer acuerdos positivos que los beneficien a todos sin necesidad de atropellarse entre sí. Por esta razón ellas deben tomar un sinnúmero de decisiones en la acción docente para así resolver los conflictos que surgen en el complejo mundo del aula como se puede evidenciar a continuación.

CLASE 5 ☉ A. Episodio 348 .19/09/2018.

-P: Buenos días, chicos nos vamos a organizar. Caballero te organizas por favor, por favor, Daniel. Listo chicos Juan David te organizas, (una niña se le acerca) ya un momentico. Cristian, Fabián. Buenos días

-E: Buenos días.

-P: pueden permanecer sentados vamos a empezar la clase cuando todos los estudiantes estemos sentados en silencio, preparados. ya tenemos nuestro material?

E 1. No traje nada (niño molesto intenta salir del salón) voy por el bafle.

P. No, ya fue Alejandro, siéntate por favor, ahora resolvemos lo de tu material.

E 2. El siempre hace lo mismo y usted le da copias profe.

P. Alejandro! (en un tono serio) a ti también te ha pasado, no solo a Cristian, lo importante es resolver para poder continuar con la clase, listo. Te recuerdo que todos tenemos diferentes problemas y debemos ayudarnos, no tienes derecho de criticar a Cristian, listo.

Uno de los conflictos comunes en el aula de la profesora Amaltea, es la falta de material por parte de algunos estudiantes debido a su precariedad económica, lo que genera tensión entre los otros que lo consideran falta de responsabilidad y surgen interpelaciones como la anterior. Esto obliga a la profesora a reflexionar sobre la acción, de manera inmediata, haciendo que los estudiantes entiendan que cada uno tiene circunstancias diferentes y hay que dar solución a todos los inconvenientes que se presentan.

La profesora orienta la acción de resolución del conflicto hacia la reflexión del grupo, teniendo en cuenta la situación de vulnerabilidad económica del estudiante Cristian. Para Amaltea, cada niño tiene una historia educativa particular que proviene de diferentes causas, ella considera que la razón de ser de su trabajo como profesora es lograr la interacción e integración de forma permanente con sus 35 estudiantes al aceptar esa diferencia en la que tiene presente la realidad de cada uno de ellos.

TER Θ A. Episodio 17 .06/03/2019

P: el niño que estaba ahí él tiene dificultades para darse a conocer, y a veces como que en ellos hay ciertos estereotipos que la misma sociedad y que ellos mismos han aprendido de pronto por su color de piel entonces ahí se sienten como menos, entonces precisamente ese es mi trabajo hacer que entiendan que todos somos diferentes porque somos únicos pero también somos seres sociales que tenemos que integrarnos , que tenemos que interactuar porque así son las sociedades y precisamente el éxito de una buena sociedad es la integración de todos pero a partir del respeto por el otro”

Para la profesora, la experiencia desde su práctica profesional en el manejo de grupos tan plurales la ha llevado a darle un sentido propio a las diferencias que hay en sus aulas. Ese sentido del reconocimiento del individuo les permite a sus estudiantes comprender al Otro como sujeto único y diferente desde sus emociones, desde sus ritmos, desde su historia compleja y su realidad propia y lo invita a participar activamente en los procesos de integración con el grupo, como lo describe a continuación

TER Θ A. Episodio 4 .06/03/2019.

P. Te acuerdas la primera vez que observaste mi clase y me preguntabas como hacía para integrar a Lesly, la niña ciega y sorda, te conté que nos tocó poco a poco en grupo crear un lenguaje propio para comunicarnos y así poder integrarla, porque los primeros meses con ella todo fue exclusión, ese lenguaje fue totalmente kinésico, exclusivamente desde el contacto táctil como forma de comunicación a través de esos movimientos corporales que ella percibía de nosotros. No fue fácil, hacer que los demás entendieran esa realidad tan compleja y más cuando todos los niños tienen diferentes realidades, problemáticas a nivel social que vienen desde sus familias y llegan como tratar olvidarse de eso, pero finalmente esa diferencia tan grande de Lesly fue la que nos enseñó el verdadero significado de la diferencia, de la integración, porque todos aprendimos a reconocer al otro en ella, a ese otro que puede, que se comunica, que está y hace parte de nuestro grupo, esa ha sido una de las mejores experiencias que he tenido como educadora pues fue la praxis la que me permitió asumir el reto de sacar adelante una nueva forma de comunicación con la niña y sobre todo una nueva forma de hacer que todos se relacionaran y se aceptaran diferentes.

En el episodio anterior se comprende el sentido profundo de resaltar la diferencia como una manera de vivenciar la alteridad para los sujetos estudiantes, se observa un marcado acento de las docentes al mencionar las diferencias económicas, culturales, de aprendizaje y de necesidades educativas de los niños, como la posibilidad de reconocer a otro diferente de sí mismo, por el cual se genera solidaridad y aceptación.

Para González (1981) la alteridad se entiende como

ruptura con la mismidad. Supone aceptar la existencia de “lo otro” (como diferente, opuesto o contrario) frente a “lo mismo” supone aceptar que existen diversos mundos como totalidades de sentido, que yo (...) no poseo la verdad absoluta ni la raíz del derecho (...) Dado que la persona es algo singular, irrepetible, con vocación propia y libertad, la opción por la persona (en abstracto) se traduce en la opción por la persona del otro, de cada hombre concreto distinto a mí, es una opción por la desintegración de la totalidad, totalizante y de la mismidad. (p.130)

Se puede evidenciar que, en el manejo discursivo de las diferencias presentes en el aula, se hace hincapié en que la diferencia no conlleva relaciones de jerarquización o dominio, sino más bien se procura establecer relaciones basadas en el respeto por la dignidad del Otro y en la ayuda mutua.

El tratamiento asertivo de un grupo diverso es producto de la experticia de la práctica profesional de las docentes, el sentido de reconocer al otro desde sus diferencias se evidencia en el discurso de las profesoras desde la vivencia de ser y aceptar al individuo. Esto se hace evidente en la frase “pues fue la praxis la que me permitió asumir el reto de sacar adelante una nueva forma de comunicación con la niña” (TER Θ A. 2019) en donde el término *praxis* equivale a una práctica reflexionada y que genera principios conscientes de actuación.

Este sentido emerge de las relaciones que se entretienen en el aula entre los estudiantes y la docente, ella con sus acciones ha hecho que sus alumnos construyan nuevos sentidos en su vida desde la diferencia como metáfora de la emergencia de la alteridad.

9.2.2. El acto de escucha como modelo que desarrolla el pensamiento reflexivo y crítico del individuo.

Una de las acciones más recurrentes que se puede observar en las aulas de las profesoras Amaltea y Elpis es el llamado a la escucha. Para ellas el acto de escucha es una condición indispensable no solo para el desarrollo de las habilidades comunicativas, sino que, a través de esta se puede reconocer al otro desde su sentir, su pensar y su actuar.

En su experiencia profesional, las docentes aseguran que esta habilidad es la que más trabajan y en algunas ocasiones la que más demora en dar resultados, pues los estudiantes no privilegian este acto y sus centros de atención son mínimos, por ello se producen algunos de los conflictos en el aula y muchas de las dificultades de aprendizaje.

CLASE 1. Θ A. Episodio 25.06/09/2018.

P: Johan por favor escuchamos solamente tenemos el libro abierto, podemos tener un lápiz o un lapicero por ahí. Que vamos a hacer con el siguiente ejercicio, escuchamos, recordemos que cuando hacemos lectura colectiva es muy importante (indica con el dedo en el oído y con la otra mano el número uno) escuchar al compañero que va a leer, porque cuando me toque a mí me pierdo sino estoy atento, listo. Y dos a medida que vamos leyendo, vamos a ir

subrayando (se acerca al tablero y encierra las palabras con el marcador), perdón encerrando. Vamos a encerrar todos los.

E. (En coro) verbos.

E. Que hay que hacer?

P.(sonríe) encerrar los verbos que encontremos, te quedo claro.

CLASE 2 Θ B. Episodio 137 .14/09/2018.

-E. profe cuando digamos que los infinitivos son sólo ar er ir.

-P. Si hijo, los verbos en infinitivo terminar en ar, er, ir.

-E. (otro niño se acerca y le muestra el cuaderno a la profesora) éste, por ejemplo.

-P. (Profesora mira el cuaderno con cara de sorpresa) ¿qué me quieres preguntar? ahí dice hermanos y estamos hablando de verbos en infinitivo.

-E: Ahh, yo iba a escribir de los hermanos que estaban tristes.

P. Si esa era la historia, pero veo que no entendiste el ejercicio de ahora, hay que buscar los verbos en infinitivo en la historia.

E. Ahh, yo no escuché, que pereza.

P. Bueno te explico nuevamente, escúchame por favor.

Ellas, al llamar la atención hacia la escucha atenta, buscan enfocar a los estudiantes a la comprensión de las actividades de clase. Esta acción, que aparentemente es una herramienta de gestión de clase, al producirse de manera reiterada, indica una construcción de sentido particular que debe ser profundizado en la entrevista TER, en la cual se ofrece la siguiente interpretación por parte de la profesora Elpis.

TER Θ B. Episodio 15. 01/04/2019

P. Esteban es un chico muy inteligente pero muy distraído a veces no se si es falta de escucha o le gusta hacer lo que él quiere, con el me toca todo casi personalizado, pues no responde a las instrucciones generales, a veces se pone muy bravo y rebelde daña todo el ambiente de aula, los demás niños empiezan a pelear por la distracción de él y hay que mediar inmediatamente, en estos dos años que lo tengo, porque es repitente, los papás nunca han aparecido, sólo van al colegio a matricularlo y ya, se desentendieron del niño, con el me toca trabajar mucho la escucha pero a veces es muy difícil porque yo hablo y hablo y el no entiende, hace otras cosas e incluso pelea por cosas totalmente fuera de contexto, ahí la cosa se complica pero toca seguir adelante.

El episodio descrito confirma que para la profesora Elpis es fundamental crear un espacio más cercano con sus estudiantes en la clase que le permita desarrollar el acto de escucha como una oportunidad de poder relacionarse adecuadamente dentro del grupo y pone a favor de sus alumnos cada una de las prácticas que realiza para pasar de quejarse del estudiante que no

escucha a fortalecer esta habilidad comunicativa en pro del proceso de aprendizaje. Así el ambiente de aula se hace más prolífico en la construcción de un pensamiento crítico y reflexivo de sujetos capaces de comprender y transformar sus realidades a partir del desarrollo de un buen acto de escucha frente a sus experiencias en el aula y en la vida misma.

CLASE 3. ⓐ A. Episodio 146.08/09/2018.

P, Buenos días niños me alegra mucho que estemos acá. *Recuerden que para nosotros es muy importante la escucha en este momento* vamos a hacer la oración como todos los días con ayuda de Sebastián.

Esteban ¿cómo amaneciste? vas a participar en la oración con el grupo.

E. Pero yo no rezo, yo solo oro.

P. Claro tu oras de acuerdo con tus creencias y no solo Esteban todos los que no recen de la forma que lo hacemos los católicos, oran como les enseñaron en sus hogares, aquí lo importante es dar las gracias a través de la oración, del rezo de los actos buenos de la vida, queda claro.

E. (niña levanta la mano) Si profe, a mí me parece que un acto bueno fue ayer cuando usted le explicó bien a Esteban y el entendió. (con sorpresa) hoy hasta hablé.

Es precisamente a partir de la práctica profesional como estatuto epistemológico de los saberes basados en la experiencia que las docentes promueven el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en sus estudiantes a través del fortalecimiento de los actos de escucha como habilidad comunicativa en el contexto del aula.

TER. ⓐ B. Episodio 58. 01/04/2019.

P. Soy clara en la clase todos necesitamos de la escucha, de hecho, estoy trabajando mucho en esta competencia unida al valor del respeto y a la norma, esto me ayuda a organizar y a mejorar el comportamiento para beneficio de todas las personas que están escuchando, en este caso son los estudiantes... Pues es en la clase donde estamos formando los futuros ciudadanos es bastante importante que tengan claro la importancia de saber escuchar, porque cuando lo haces puedes opinar y dar tu punto de vista sobre un hecho de forma crítica... Los niños y en general las personas hablan sin tener fundamento o mejor, sin escuchar bien lo que se dijo y así se forman los chismes, por eso cuando no se desarrolla bien esta habilidad tenemos tantos problemas, en el colegio, en la casa, con los vecinos. Nosotros tenemos la obligación de hacer que se desarrolle bien esta habilidad para que esos futuros ciudadanos sean críticos y con sus actos y su forma de proceder mejoren esta sociedad en la que hoy no prima el bien común ni siquiera el particular, todos parecemos sordos y hacemos lo que nos parece y eso es lo que hoy nos mata.

TER ⓐ A. Episodio 75 .06/03/2019.

E. Insiste mucho en la acción de escuchar.

P. (sonríe) en medio de tanto ruido es fundamental escuchar pues uno empieza a ver la realidad de los problemas de los niños, de los problemas del salón de clases entonces hay que ser más funcional, digo yo, hacer entender a los

estudiantes que cuando escuchamos bien uno puede reconocerse en la realidad del otro, pero para esto hay que dar pautas que nos escuchemos, que estemos atentos porque a veces nos perdemos si no sabemos escuchar, pero no solo nos perdemos de los temas de la clase, nos perdemos de las cosas bonitas de la vida...nos pasó con la salida pedagógica al centro histórico, en el salón convivimos 38 personas, con la profe 39, y por el ruido y la contaminación auditiva no escuchamos ni entendimos la indicación de la rectora con los permisos y nos perdimos de esa salida, los niños quedaron tristes pero fue la oportunidad para darle importancia que tiene el saber escuchar.

Para las profesoras, estas situaciones cotidianas son las que les permiten hacer entender a sus estudiantes la importancia que tiene saber escuchar, pues se hacen más efectivas las relaciones entre los individuos, se resuelven mejor los conflictos. Se logra comprender el mensaje, el sentimiento o la opinión del interlocutor, la escucha permite estrechar los vínculos afectivos; y, precisamente, son estos actos los que determinan su papel dentro de la sociedad.

Al enseñar la noción escolar de verbo, las docentes han creado discurso alrededor del acto de escucha, que se puede interpretar como una construcción epistemológica fruto de la experiencia profesional, pues a través de los años ellas le han dado un sentido que moviliza a sus estudiantes *hacia un modelo que desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo*.

9.3.Las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante: el campo cultural institucional asociada a la noción de verbo.

Las teorías implícitas son construcciones de carácter tácito que hace el profesor, se edifican sobre la red de relaciones semánticas que constituyen la cultura institucional referidas a las categorías que se enseñan en la institución, a su modelo pedagógico, sus propósitos de formación, su PEI, planes de estudio, proyectos de aula y también al currículo oculto de la institución, todos los cuales constituyen el campo cultural institucional. Estas características de la institución instituyen de manera inconsciente al profesor y en la práctica emergen en la

construcción de sentidos implícitos concretos que se manifiestan como metáforas, símiles y ejemplos.

Develar en las docentes Amaltea y Elpis las teorías implícitas de su actividad pedagógica fue una tarea compleja. Durante todo el proceso previo al análisis se pudo evidenciar que la construcción de sus discursos gira en torno a algunos fundamentos del modelo pedagógico de la institución basado en el Aprendizaje Significativo que se concibe desde la transformación y estructuración que hace el sujeto de su conocimiento.

El Aprendizaje Significativo y la perspectiva Social Cognitiva se convierten en los ejes centrales sobre los cuales girará el quehacer pedagógico de la IED Técnico Comercial de Tocancipá, ofreciendo al estudiante múltiples experiencias de aprendizaje y enseñanza. Este aprendizaje concibe al estudiante como un procesador activo de la información, y afirma que el aprendizaje es sistemático y organizado, ya que es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas (PEI, 2013, p.8)

También se vuelve recurrente la búsqueda de soluciones a las problemáticas diagnosticadas de la población estudiantil en pro de la superación de dificultades y fortalecimiento de las competencias ciudadanas que optimicen la calidad de vida de los alumnos.

Estas teorías implícitas, se hacen presentes en la construcción de la noción escolar de verbo cuando emergen las metáforas del cuadro de honor como pretexto para alcanzar el cumplimiento de las metas propuestas en la vida del sujeto y la planeación como acción instituyente de orden y organización para la vida de los sujetos.

9.3.1. La metáfora del cuadro de honor como pretexto para alcanzar el cumplimiento de las metas propuestas en la vida del sujeto.

El Cuadro de honor se convierte en una figura recurrente en el discurso de las profesoras Amaltea y Elpis que les sirve de incentivo no solo para cumplir los logros académicos y

convivenciales que se construyen alrededor de este tipo de estrategias, comunes en ámbitos educativos, sino como la fijación de propósitos de vida.

Con este recurso las docentes motivan a sus estudiantes a opinar, a cuestionar permanentemente, y sobre todo a reconocer que la escuela no es un lugar de angustia sino un espacio sereno donde ellos se pueden expresar tranquilamente y convivir en paz, a pesar de las complejas circunstancias de vida de algunos de estos niños.

CLASE 1 Θ B. Episodio 10 Y 11 .17/09/2018.

-P: En el cuadro de honor de la clase, van los mejores, los que mejor se portaron, los que trabajaron y sobre todo los que se dirigieron a todos con respeto y defendieron su opinión... Pero el niño que pregunta hartó, que tiene las dudas, claro que él también va a estar en el cuadro de honor, porque está preguntando ¿Cierto? No importa que nos equivoquemos siempre les he dicho, preguntemos, porque es que al colegio venimos primero a estar muy felices y tranquilos y segundo a tener claro que el estudio para nosotros es algo muy serio. ¿Verdad? (se desplaza por el salón).

TER Θ B. Episodio 15. 01/04/2019.

P. Hay que hacerlos sentir muy bien aquí, algunos niños tienen problemas de abuso, de maltrato, los ignoran están muy solos y creo que en estas horas si hacemos un ambiente bonito son felices por eso los motivo a que pregunten a que se sientan bien y cuando ven una estrella en el cuadro se sienten bien porque en todas las clases del día todos tienen una estrella y al final de la semana, los que tienen su foto está ahí puesta.

La docente Elpis considera que la acumulación de estrellas en el cuadro hace que sus estudiantes se motiven a mejorar y apropiarse de conductas positivas para la vida.

CLASE 3 Θ B. Episodio 187 .20/09/2018.

P. Hoy vamos a trabajar de la siguiente forma, ustedes deben completar dos, tres estrellas, quién completó hasta cinco estrellas al final de la clase se va a ir directamente al cuadro de honor. Hoy vamos a trabajar conducta, los que están regularcitos deben pasar al excelente.

E. Y si no completan sus tres, cuatro, cinco estrellas ¿pasan profe?

P. Si, van pasando acá si se esfuerzan, listo, (con las estrellas en la mano se acerca al cuadro de honor y coloca una) al cuadro de honor ¿quedó claro?

Para la profesora Amaltea el cuadro de honor tiene un significado que va más allá del logro individual al crear los conceptos referidos a la conjugación, el tiempo y el modo del verbo o su contextualización en diversas situaciones que viven los estudiantes.

CLASE 4 ☉ A. Episodio 207 .19/09/2018.

P. A medida que vamos leyendo, vamos a ir subrayando (se acerca al tablero y encierra las palabras con el marcador), perdón, encerrando. Vamos a encerrar todos los...

E. (En coro) verbos

P.(sonríe) Los verbos que encontremos, que encontramos conjugados, o en infinitivo, recuerden que terminan en ir, er, ar. Pero a veces están en gerundio, cuando terminan en...

E. (coro): ando,

P: Bien, en ando o endo, listo.

E. En caminando, como usted ahorita profe.

P. (sonríe) muy bien Nicolas, tienes un punto.

E. Y aplausos, jajaja.

P. (sonríe) también aplauso, pero para ir al cuadro de honor tienes que construirme una oración de la lectura que está en tiempo?

E. (otro estudiante interviene) Pasado, cuando los cazadores que llegaron a la Guajira mataron a los flamencos y les quitaron el agua como aquí en la laguna de los patos cuando llevo Coca. Cola.

P. Uyy, (cara de sorpresa) muy bien, puntos para Fabian.

El cuadro de honor es una oportunidad para que se tomen la palabra y participen, para que sean solidarios entre sí, para motivar el comportamiento y la responsabilidad de grupo al hacerles ver que son parte de una sociedad y que ocupan un lugar en este mundo y que sus actuaciones no solo los afectan a ellos, sino que afectan al grupo en el que están participando.

Los episodios anteriores son una muestra de la resignificación que han dado las profesoras al cuadro de honor planteado como estrategia institucional de estímulo a la competitividad.

Las profesoras hacen del cuadro de honor una forma de motivación en lugar de un espacio para la competencia académica y disciplinaria. Ser incluido en el cuadro de honor tiene una connotación afectiva y es un llamado hacia la motivación al logro personal. Como se aprecia durante la TER de la profesora ☉ A

TER Θ A. Episodio 27. .06/03/2019.

P. Los niños tienen diferentes realidades, problemáticas a nivel social o cultural que vienen desde sus familias y llegan aquí como a tratar, en la escuela, de olvidarse de eso. Y uno busca como estrategias para motivarlos por eso el cuadro de honor se vuelve importante para ellos, porque todos quieren estar ahí, entonces ha sido bueno porque saben que llegan ahí por el camino que recorren para alcanzar sus logros, no solo los académicos, también los de la vida cuando se aceptan y participan es como un estímulo para lograr sus propósitos.

La docente incentiva la resiliencia en sus estudiantes entendida como la capacidad de superar todos los eventos adversos que algunos tienen que vivir y lograr un desarrollo exitoso a pesar del abuso, la violencia en todos los sentidos que se vive en estas comunidades, el hambre, las dificultades cognitivas y socioafectivas. En la entrevista semiestructurada la profesora Amaltea evoca el significado personal que tiene para ella el cuadro de honor, en su comprensión individual esta herramienta siempre estuvo orientada hacia la competencia. Ella recuerda que solo los estudiantes brillantes académicamente lo ocupaban, y luego en su praxis docente encuentra que la imposición de este elemento produce angustia en los estudiantes y la impulsa a reorientar el sentido que se le otorga al cuadro de honor en el aula, y convertirlo en un elemento positivo para motivar a sus estudiantes.

La docente resignifica algunos elementos que hacen parte de esta herramienta de gestión del aula: la foto, la estrella o cualquier elemento que se utiliza en el cuadro de honor no es únicamente para los estudiantes que tienen las mejores notas, es para los que participan en los procesos de aprendizaje; los que ayudan a sus compañeros a resolver situaciones personales y académicas, los que deciden participar a pesar de sus temores, los que no compiten por ganar el primer puesto académico sino los que cambian sus actitudes negativas frente a la vida y buscan su lugar en el mundo.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA Θ A. Episodio 12. .07/08/2018.

P. Cuando llegué a este colegio, también me encontré con el famoso cuadro de honor, pero aquí le cambié el significado, todos pueden estar en el cuadro de honor cuando participan, cuando aprenden así sea un poquito, cuando van mejorando su comportamiento que para algunos es muy difícil, jajaja, volví el cuadro de honor más democrático y todos son felices con sus estrellas, además aquí hay muchos niños especiales que necesitan de la solidaridad y el trabajo en grupo de todos.

Aquí se observa como una herramienta proveniente del campo cultural institucional es resignificado, pues a partir de la obligación de ubicar a los estudiantes en un cuadro de honor en cada aula las profesoras construyen un nuevo sentido que convoca a los estudiantes a alcanzar sus metas académicas y sus propósitos para la vida, al ocupar un espacio físico visible para todos, un lugar en donde se destacan más que por su *hacer*, por su *ser* como se aprecia en el siguiente episodio

TER Θ A. Episodio 6 .06/03/2019.

P. Y el cuadro de honor se vuelve importante para ellos, porque todos llegan ahí por el camino que recorren para alcanzar sus logros, no solo los académicos, también los de la vida cuando se aceptan y participan es como un estímulo para lograr sus propósitos.

Por su parte, la profesora Elpis considera que el propósito y el cuadro de honor van de la mano para interpelar al estudiante en el cumplimiento de sus metas.

TER Θ B. Episodio 18. 01/04/2019.

E. ¿Qué significado tienen para usted el propósito y el cuadro de honor? ¿por qué esa dupla todo el tiempo en las clases?

P. El propósito tiene que ver con cada meta corta que voy trabajando en cada momento de la clase para cumplir la meta final, (...). Pero, no es solo eso, en la vida nosotros tenemos propósitos, personalmente, tengo el propósito de participar en la institución, en entregar buenos estudiantes, tengo el propósito de hacer las cosas bien, creo mucho en mí y en los propósitos que día a día me voy fijando. Y cuando yo les transfiero eso a mis estudiantes estoy tratando que ellos sigan como el ejemplo, de que uno tiene que cumplir sus propósitos poco a poco para lograr las metas que se propone. Siempre y cuando uno logra cumplir esas metas a corto y largo plazo el premio de la vida es la satisfacción de cumplir y la vida misma le da a uno un lugar o un reconocimiento que se debe mostrar como en un cuadro de honor.

Así las cosas, la noción escolar de verbo se convierte en un dispositivo que va más allá, del objetivo institucional del logro de metas académicas e interpela *la subjetividad del estudiante quien a pesar de las adversidades logra alcanzar sus propósitos y ocupar un lugar que lo visibiliza.*

9.3.2. La planeación como acción instituyente de un sujeto organizado en pro de sus propósitos y metas.

En el discurso de las profesoras Amaltea y Elpis reiteradamente surge la figura de la planeación que se configura en su actuar al enseñar la noción escolar de verbo

La planeación en la institución se manifiesta en aspectos tales como la organización de la clase, las dinámicas cotidianas, los pasos que se deben seguir y los ajustes que se deben realizar teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y las acciones pertinentes para lograr el avance de los estudiantes de acuerdo con el modelo pedagógico, esta figura permea y se hace presente en toda la cultura institucional, es un referente casi vivo, pues desde que se ingresa se percibe la importancia fundamental de esta.

Planear es una obligación desarrollada por todos los integrantes de la comunidad educativa: cualquier actividad pedagógica o personal debe estar ajustado a una planeación sistemática debe tener propósitos claros, tiempos de ejecución, acciones a desarrollar, costos en tiempo, espacio y dinero. Esto se puede evidenciar en los siguientes episodios:

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA Θ B. Episodio 12. .12/08/2018.

P. En estos 28 años de trabajo he pasado por muchas instituciones privadas y públicas, pero en ninguna se siente el rigor de planear como en esta, al principio me sentía muy estresada para todo había que llenar ese formato de

planeación, el permiso, la solicitud de materiales, todas las actividades deben tener un objetivo claro, el tiempo de ejecución, yo soy normalista y desde allí aprendí a planear, pero le juro que aquí es una cosa super intensa.

En los documentos institucionales se refleja la importancia concedida a la planeación

Para la puesta en acción del enfoque metodológico de la IED Técnico Comercial de Tocancipá y en los ámbitos de interacción de sus integrantes por fuera de ella se tienen que seguir tres momentos en la planeación: Movilización cognitiva, Accionar democrático y transferencia significativa (PEI, (2013), p.32).

Si bien es cierto que las docentes siguen al pie de la letra la indicación dada por la institución, también es cierto que la forma como la desarrollan está inmersa en el currículo oculto que se maneja, pues ellas desde su subjetividad interpelan al sujeto estudiante a través de sus reflexiones y ejemplos para que asuman el elemento planeación como una forma de vida y de organización para tener mejores resultados en la vida y en el desarrollo de las sociedades, pues son los individuos organizados y dispuestos a realizar

CLASE 1 ⊕ B. Episodio 3 al 5 .17/09/2018.

P. Bueno nosotros siempre que empezamos nuestra clase tenemos que poner algo muy en claro ¿Cierto? Ya nos saludamos... Vamos ahora nosotros a hacer una pequeña reflexión ¿Verdad? Y nuestra reflexión el día de hoy es que todos ustedes estudiantes tenemos un compromiso en nuestro colegio ¿Cierto? ... Ahora vamos a la guía y leemos como se va a desarrollar nuestra clase de verbo, Juliana empieza por favor.

CLASE 5 ⊕ A. Episodio 460 a 462 .06/09/2018.

P. Hoy estamos a 6 de septiembre. Listo tengan en cuenta la fecha, listo. Recordemos que esta es la última nota que sacamos del tercer período ya estamos finalizando. La clase pasada hicimos autoevaluación, ¿a alguno le falta coevaluación? esperemos que tengamos el espacio para hoy. Ahora Juan David, cuéntenos ¿en que estábamos la clase anterior?...

E. Hablamos de las acciones, el tiempo y los flamencos.

P. Muy bien, ahora continuamos con nuestro noticiero, recordemos que quedamos en elegir el nombre, listo.

Pero ellas no solo están permeadas por la fuerza avasalladora del planear en la cultura institucional del colegio como lo refiere Amaltea en la TER.

TER Θ A. Episodio 49 a 52. .06/03/2019.

P. En el colegio se trabaja el aprendizaje significativo; tenemos tres momentos el primero es la parte de la motivación, luego viene el accionar democrático y el cierre.

Al indagar a la profesora por el sentido que tiene para ella el valor de una buena planeación se encuentra una construcción que va más allá de los pasos enunciados arriba y permite evidenciar la intención para devenir sujetos creadores de un orden propio y organizado para la vida.

TER Θ A. Episodio 60 .06/03/2019.

P. Huy, ahora que lo pienso la vida hay que planearla bien, pero bien para cada uno yo les decía a ellos si tenemos que hacer lo que queremos nos va a ir muy bien cuando uno dice voy a hacer tal cosa siempre debe tener claro lo que quiere y como lo quiere, eso es planear para la vida, la meta debe ser muy clara y organizada. En este municipio hay muchas cosas bonitas para los niños las escuelas de música, de deportes, entonces les insisto deben tener claro que les gusta y si eso es lo que quieren hay que persistir hasta lograr lo que quieran, pero es muy importante que se organicen porque hay chicos que un día les gusta una cosa y al otro otra. Si te das cuenta hoy es muy común que la gente no termine nada, porque en sus casas y en las escuelas no les enseñaron a planear y organizarse, son inseguros y uno ve vidas muy tristes sin definir nada.

Se evidencia aquí la planeación de la clase como una metáfora de la planeación de la propia vida. A través de la noción escolar de verbo la profesora lleva a la conciencia la intención de interpelar a los estudiantes hacia el planear sus metas o logros deseables. Esto sucede después de profundizar en su pensamiento, al decir “huy, ahora que lo pienso” se hace evidente que el sentido la metáfora emerge desde un nivel inconsciente propio de las teorías implícitas originadas desde el campo cultural institucional.

Por su parte, la profesora Elpis considera que el sentido de una buena planeación en la vida debe estar relacionada con un ambiente de respeto debe tener una intencionalidad bien definida y acorde con el tiempo de desarrollo para lograr el co-nacimiento de un sujeto organizado en pro de sus propósitos y metas.

TER Θ B. Episodio 18. 01/04/2019.

P. La planeación está en toda tu vida, es el proyecto de vida, por ejemplo: yo quiero poner un negocio debo tener claro cómo voy a organizarlo que es lo que quiero siempre tengo que estar planeando, estar enfocada, centrada en el tiempo y en el lugar que corresponde, entonces si yo proyecto mi vida y quiero unos resultados tengo que planearlo, esto es lo que le transfiero a los niños. Pero para lograrlo y que me haga feliz debo contar con el respaldo de otros, deben tener un objetivo claro y la conciencia de que es lo que quieren.

En concordancia con los episodios referidos se puede evidenciar la influencia marcada del campo cultural institucional en el accionar de las profesoras. Al interrogar a las docentes por la intencionalidad profunda de la figura de planeación emerge ese sentido inconsciente con la que buscan interpelar el devenir de un sujeto *estudiante organizado en pro de sus propósitos y metas*.

9.4. Guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante: la historia de vida asociada a la noción de verbo.

Los guiones y rutinas hacen parte de los saberes inconscientes del profesor y se pueden definir como “Conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos del aula. Se generan frecuentemente cuando el docente fue estudiante.” (Perafán, 2015, p.24) Su estatuto epistemológico es la historia de vida del profesor, su origen se encuentra en la vivencias del docente relacionadas con la dimensión inconsciente de su conocimiento, algunos de estos saberes obedecen a procesos de represión del individuo que requieren de técnicas de libre asociación para hacerlos emerger a la conciencia y otros que se encuentran en un estado

subconsciente y a través de la reflexión y el estímulo del recuerdo pueden emerger con mayor facilidad a la consciencia.

En el proceso de análisis de esta investigación se definieron como guiones y rutinas: La metáfora de las voces en silencio como modelo para reforzar la autoestima y la metáfora del comprender las palabras como invitación a la adecuada convivencia en colectivo

9.4.1. La metáfora de las voces en silencio como modelo para reforzar la autoestima.

En el análisis de datos de esta investigación se construye la metáfora de las voces en silencio, el discurso reiterativo de las profesoras da cuenta de esa carga emotiva de sentimientos y acciones que busca hacer emerger en sus estudiantes la voz, en palabras de Amaltea esa voz en silencio de sus estudiantes que no dejan salir a pesar de querer hacerse escuchar. Esa voz callada que se ahoga cuando por pena, por temor o inseguridad no puede responder a la pregunta, a la inquietud o al sentimiento del niño que debe ser expresado con la palabra, como se evidencia en los siguientes episodios.

CLASE 5 ☉ A. Episodio 410, 06/09/2018.

P. Bienvenidos a su noticiero noticias Kids con ustedes nuestro reporterito Estiven Maldonado. (el niño se pone de pie) Cómo se sienta más cómodo. Tranquilo respiramos.

E. (Se queda callado mirando a la profesora)

P. Tranquilo, hiciste el ejercicio, cuéntanos tu noticia. (el niño se voltea y la profesora lo detiene) yo te ayudo leamos juntos.

Las voces que se escuchan en las aulas de las profesoras son las de cinco o seis estudiantes, por esta razón ellas reiteradamente hacen un llamado vehemente a que todos hablen porque cada niño tiene que decir algo, tiene que expresar verbalmente lo que sus actitudes silenciosas y tímidas gritan, pero no verbalizan y esto lleva a la profesora Amaltea a movilizar a sus estudiantes como se evidencia en el siguiente episodio

CLASE 1 Θ A. Episodio 26 al 30.17/09/2018.

P: Entonces por favor vamos a hacer silencio (indica con el dedo en la boca) y la persona que lee va a leer fuerte empieza Steven.

E.S (profesora sigue con cara de atención la lectura del estudiante) Los flamencos son aves ...

P. (profesora camina hacia otra fila y sonrío al estudiante que termina) Listo gracias, sigue Estefi

E. S. Las patas y el cuello de los flamencos (la niña se equivoca y otro niño interviene continuando con la lectura)

P. (Mira a la estudiante y sonrío) No señor, sigue Estefi, tranquila todos nos equivocamos continua, es a ti a quien quiero escuchar, por que como hacemos para que mejores la lectura. (le sonrío).

Por su parte la profesora Elpis exhorta a las niñas a hacerse escuchar en medio del ruido y la imposición de las opiniones de los varones del salón, pues en su aula la voz femenina raras veces se escucha y ella considera que se debe a las condiciones culturales de la zona, pues impera el machismo y el protagonismo del padre y los niños en la casa, como se verá más adelante.

CLASE 1 Θ B. Episodios 18 al 22.17/09/2018.

-P: ¿Quién se acuerda de lo que hicimos en ese festival? Que me cuente rápidamente, a ver. (da la palabra a un niño que levanta la mano)

-E: Explicamos las técnicas, Los bailes y bailamos.

-P: Muy bien, y tu hiciste algún texto de esos que escribí ¿Quiénes escribieron?

E. Un niño levanta la mano.

P. ¿Tú qué escribiste? ¿Te acuerdas de algo que hayas escrito y qué palabras has utilizado?

E. Profe escribí sobre la región del pacífico

P. Muy bien y ¿qué pasó con las niñas?, no veo manitas femeninas ni escucho nada. ¿Camila?

E. (el grupo ríe)

P. Porque se ríen?, Camila tú no eres muda. Quiero escuchar tu voz, demuéstrales que tu trabajo también es importante y vale. Además, fue el mejor, el más bonito y organizado y lo hiciste solita, sin ayuda de nadie, como pasa con muchos caballeritos que cuentan con la ayuda de la mamá o del papá. Y tú Camila, siempre haces lo mejor y solita. Pero tienes que hablar, dile adiós a la señora pena.

Para las profesoras la palabra es una muestra de que el niño y especialmente la niña cuenta, en su continuo y complejo accionar en el aula se puede evidenciar la preocupación por la falta de oralidad de muchos de sus estudiantes como lo refiere Amaltea en el siguiente episodio de la TER.

TER Θ A. Episodio 18 .06/03/2019

P. Mira que en la parte de la oralidad tienen mucha dificultad, entonces puede que tengan buenas ideas, pero no quieren darlas conocer. Entonces como que hay que darles ese ánimo de que hablen porque esas vocecitas... siempre son los mismos que hablan cada rato, y en cambio, hay unos niños que lo que escriben es muy chévere pero entonces les da pena, o que a los otros no les guste mi idea, o que lo que haya escrito no tenga coherencia.

Al preguntar a la docente por la preocupación de la falta de oralidad de sus estudiantes, haciendo uso de la técnica de libre asociación, encontramos un saber reprimido en su infancia, que se refiere al tipo de crianza que recibió, pues en su casa la voz que contaba siempre era la de sus hermanos varones y no era por imposición del padre sino de la madre y su crianza machista.

TER Θ A. Episodio 23 al 25. .06/03/2019.

P: De un grupo más o menos de 35 estudiantes se escuchan todo el día 5 o 7 entonces los demás son voces ahí en silencio.

E: Voces en silencio, que bonita palabras profe. (rueda video con una escena de un niño)

P: Pues entonces ahí digamos que el niño que estaba ahí él tiene dificultades para darse a conocer, y a veces como que en ellos hay ciertos estereotipos que la misma sociedad y de ellos mismos de pronto por su color de piel o su crianza ahí se sienten como menos.

E. ¿Menos?, que significa eso.

P. (silencio y con la mirada lejana) Umm (empuña las manos y cruza la pierna) Pues mira, en mi casa para mi mamá siempre los que debían hablar eran los hombres, nosotras no contábamos, mi papá preguntaba algo, sobre todo en navidad o fechas importantes, sobre qué nos gustaría hacer o a dónde queríamos ir. Y ella inmediatamente anulaba a las niñas, eran los varones, era su palabra favorita, los que decidían porque, según ella, los hombres son los que tiene palabra, eso realmente me molestaba y me anulaba, mis hermanas alegaban, pero yo no podía, me quedaba callada triste y con rabia no podía contestar y aun me pasa, es muy feo que a uno lo anulen.

Situaciones como la referida, movilizan el accionar pedagógico de la profesora Amaltea hacia la superación de la baja autoestima que se visibiliza en sus estudiantes en incluso en ella misma por sus inseguridades y la creencia de sentirse menos que los demás, por esta razón alrededor de la metáfora las voces en silencio ella ha construido un sentido con el que busca hacer un modelo para reforzar la autoestima del sujeto estudiante y lo impulsa a hacer uso de la oralidad para expresar ese conocimiento que va construyendo y es importante no solo para el individuo sino para el grupo

TER Θ A. Episodios 24 y 25 .06/03/2019

P. Yo trato de decirle vamos tú puedes, para que logre hablar, para poder que todos los otros lo escuchen porque también en ese silencio todos pierden lo que ese compañero sabe y no puede expresar entonces lo que se busca es eso que ellos los que menos hablan sean los que hablen...Y cuando lo hacen los felicito e impulso a los compañeros, a felicitarlos, cuando yo digo aplaudan, aplaudimos para que todos motivemos a la otra persona de reforzar su trabajo a elevar su autoestima, a que sienta que es importante para el grupo.

Por su parte, la profesora Elpis, da un significado cultural a la voz del silencio de las mujeres, pues históricamente en las sociedades el machismo es predominante y aceptado culturalmente por el mismo género femenino, quien lo impulsa. En su vida como estudiante de la normal cuando tenían encuentros con los estudiantes varones ellas no podían intervenir solo escuchaban lo que decían los adultos y la opinión de sus compañeros era la que tenía validez, a las niñas no se les daba la oportunidad de hablar.

TER Θ B. Episodio 76. 01/04/2019.

P. Yo me siento afortunada de haber estudiado en una normal sin embargo a mí me tocó mucho y me dio duro el hecho de que las niñas no teníamos voz cuando teníamos actividades con los muchachos de la normal, en esa época el internado estaba dividido en una parte los hombre y en la otra las mujeres y cuando nos juntaban para cualquier actividad hablaban los profesores y los estudiantes, a las mujeres tanto a las profesoras como a las niñas no se nos permitía opinar y mucho menos participar en decisiones importantes, como quien dice no teníamos ni voz y menos voto...por eso en mi clase la principal preocupación es impulsar a las niñas a participar pues en mi grupo son 35 estudiantes y se escuchan todo el día cinco o siete y todos son hombres, por eso mi interés principal es llamar a las niñas a participar a hacerse escuchar a dejar al lado la inseguridad, la discriminación que nos ha delegado la historia, porque dicen que todos somos iguales pero eso es mentira, falta ver el papel que tenemos en el mundo y en nuestro país que no hemos sido capaces de tener una presidente, y en estos contextos se siente tanto... ellas son muy juiciosas y hacen de todo pero a la hora de hablar quedan anuladas y para mí eso no es justo por eso permanentemente las invito a hablar a expresarse oralmente.

Las docentes alrededor de la metáfora de las voces en silencio han ido construyendo un sentido con el que interpelan al sujeto estudiante a darle protagonismo a oralidad y han creado con esta metáfora una forma de reforzar la autoestima, de todos aquellos que permiten que las circunstancias ahoguen su voz, es decir *de dar voz a quienes por razones históricas o culturales han sido silenciadas.*

9.4.2. La metáfora del comprender las palabras como invitación a la adecuada

convivencia en colectivo

Para las profesoras de esta investigación, lograr una buena convivencia es una de sus razones de ser docente y su accionar pedagógico va dirigido en esta dirección, por eso es común encontrar en sus aulas palabras amables, sonrisas, las respuestas y explicaciones inmediatas a las inquietudes de sus estudiantes, estímulos y recompensas permanentes que tienen como objetivo principal mejorar la convivencia a partir de las actitudes positivas de todos y principalmente del ejemplo que se moviliza a través de acciones positivas.

En el análisis realizado se identificó un significativo número de episodios relacionados con estas actitudes positivas de las maestras hacia sus alumnos, de ahí emerge *la metáfora del comprender las palabras como invitación a la adecuada convivencia en colectivo* y mejorar la comunicación, como se evidencia en el siguiente segmento de episodios de clase de Amaltea.

CLASE 1 Θ A. Episodio 35 y 37.17/09/2018.

E.S. Ese William no sabe leer.

P. (voltea a mirar y moviendo las manos se acerca al niño) Steven por favor, tienes que hablarle bien a tu compañero recuerda la comunicación asertiva, gracias. Es muy importante que a los niños que se animaron a leer y leyeron les demos un aplauso de estímulo, ¿acaso a ti no te gusta que todos reconozcamos tu esfuerzo y te apoyemos? (le sonríe al niño) ... (los niños empiezan a hacer comentarios al compañero) Bueno, bueno muy bien todos atentos ya dejemos los comentarios. A crear el título, porque como ustedes son chicos muy pilos propongan un título y al finalizar la clase los vamos a leer y vamos a ver cuál es el título que se adapta mejor al texto. (señala a un niño para darle la palabra).

E. Yo ya se

P. Bueno escríbelo, (se le acerca y mira el cuaderno con el dedo en la boca) Shiss no se lo digas a nadie, listo. a ver mis reporteritos como va ese trabajo, recuerden que la acción es muy importante para el título, (se le acerca otra niña y le muestra, (la profe le acaricia la cabeza y le guiña el ojo) perfecto.

Amaltea considera que el buen trato y la cercanía con sus alumnos mejora los resultados no solo los convivenciales sino también los académicos porque ellos siempre se animan a participar en las clases, a realizar las actividades propuestas porque encuentran respuestas positivas a su trabajo y a los más tímidos e inseguros los acompaña para superar estos miedos.

CLASE 1 Ⓟ A. Episodio 83 .17/09/2018.

P. Que significa esa palabra acechar.

E. Eh.

P. Espera Steven un momento.

E. Sacar una persona de un lugar.

P. Sacar una persona de un lugar, espera (hace señal de selección con el dedo) la persona que esté en silencio, juiciosa. Cristian, me das otro significado del verbo.

E. (la mira y niega con la cabeza)

P. Umm (se le acerca sonriendo y toma el diccionario) lo buscamos juntos y yo empiezo a leer y tu continuas, listo.

Por su parte, Elpis, motiva a sus estudiantes a un acercamiento positivo a través del análisis en la acción de los significados del lenguaje negativo, ella lleva a sus estudiantes a tomar conciencia de como esas palabras y actitudes negativas entre ellos generan acciones negativas y muchas veces ni siquiera saben lo que significa.

CLASE 1 Ⓟ B. Episodios 61 al 22.17/09/2018.

E. Ese chino pendejo no me deja hacer la cartelera.

P. Perdón (se acerca al niño) que dijiste? (el niño se siente intimidado) tranquilo, me vas a buscar el significado de la palabra.

E. (Lee los significados) Sinvergüenza o despreciable y pelo que nace en el pubis o en la ingle.

P. ¿Bueno cuál de los dos se aplica a tu compañero?

E. Es que no me deja hacer nada.

P. Muy bien ahora me van escuchar muy rápidamente se van a hacer ustedes en un grupo(señala a los niños de la discusión) pero esperen un momentico, antes de que se nos vayan los otros niños ustedes van a recordar estas palabras negativas y van a escribir los significados rápidamente y hacer una producción en su octavo de cartulina rápidamente van a escribir a partir de esos significados negativos como los podemos cambiar y mejorar el trato, dos minutos para hacer el ejercicio. Y me cuentan ustedes. porque yo no creo que les guste que los traten así de feo (les sonríe y les pasa el material de trabajo) ah y escriben todos los significados que aparecen así aprendemos a utilizar bien los términos y hacer mejor uso del lenguaje.

Para Elpis es importante que los estudiantes comprendan que el buen trato a través del lenguaje positivo es fundamental para acercarse al otro de forma sensible dando lugar al desarrollo y la construcción de una mejor sociedad, más amable, agradecida con sus congéneres y dispuesta a realizar cambios en pro de toda la comunidad como se refleja en el siguiente episodio.

CLASE 1 ⊕ B. Episodios 70 al 22.17/09/2018.

P. Van a hacer su propio escrito, sus dibujos, rápidamente y van a escribir, importante leer y escribir sobre la experiencia que acabamos de tener, ¿tú con quien estas?

E. (Se encuentra solo y no se ubica con ningún grupo)

P. No mi amor tú no te puedes quedar solo, ve con él, solo no ¿Listo? Solo no. (el niño se le acerca para decirle algo) ¿Dime? (ella se inclina para escucharlo) Miren niños, nosotros tenemos que aprender que, para vivir mejor, para tener una comunidad bonita, tenemos que tratarnos bien, decirnos palabras bonitas, no rechazar a nuestros semejantes ni hacerlos sentir mal. José Gregorio no quiere trabajar con ustedes porque lo hacen a un lado y le dicen palabras feas.....

A ver Daniel ¿será posible que cambies ese lenguaje tan feo con tu compañerito? (le acaricia la cabeza) el dibujo que presentaste la clase pasada sobre la solidaridad era muy bonito y reflejaba mucha paz y tranquilidad porque querías una mejor sociedad, entonces porque no mejoras o mejor mejoramos todos y nos acercamos y trabajamos con José Gregorio para ser coherentes con lo que pintamos y sobre todo con lo que decimos de mejorar la sociedad, vale. Entonces por favor nos integramos.

En la TER se puede evidenciar como a Elpis la movilizan las consecuencias de la mala comunicación que tienen sus estudiantes y se ve reflejada en el uso del lenguaje negativo y de los malos hábitos de comunicación, que a veces son reflejo del maltrato que reciben en sus hogares, en los ambientes comunitarios y ellos lo van apropiando. Por esta razón ella les hace acompañamiento permanente a estos estudiantes para ayudarlos a cambiar el trato negativo por uno más cercanos.

TER ⊕ B. Episodio 19. 01/04/2019.

P. Yo me dedico más a los que sé que tienen la necesidad de mejorar sus hábitos comunicativos, de mejorar sus lenguaje, no criticándolos ni haciéndolos sentir mal para que se vuelvan más agresivos, sino haciéndolos que reconozcan ellos mismos que no está bien este tipo de tratos, los hago buscar mucho los significados para que ellos entiendan de que están hablando, la verdad esto viene desde muy niña, a mí siempre me ha molestado la grosería y el maltrato por eso se me volvió una rutina en la vida este ejercicio, es una rutina en mi familia, en el colegio con los niños y lograr esos pequeños cambios que si analizamos en realidad son muy grandes solo se consiguen cuando uno se acerca a los estudiantes y los acompaña en estos cambios a través del ejemplo y del buen trato.

En este caso, Elpis está presentando la importancia que adquiere un correcto uso de las palabras, no como una manifestación de cortesía o buenos modales, sino como una forma de acercarse al otro de una forma asertiva y que produzca bienestar para el individuo y para la sociedad.

Para Amaltea acercarse de una forma sensible es la base para edificar en sus estudiantes ese cambio positivo que tanto requiere la sociedad a través de la práctica de buenas acciones que propendan por el cambio de las actitudes negativas, de los gritos, de la indiferencia que se convierte en maltrato y genera resentimiento en las personas.

TER Θ A. Episodios 59 a 61. 06/03/2019

P. Siempre les he dicho a ellos que hay que tratar al otro como yo quiero que me traten, entonces si uno trata bien hay un clima ameno. Steven es un chico que en la casa recibe mucho maltrato porque la mamá es fuerte, entonces, uno dice: hay que darle como la opción de que conozca otra forma de trato, y que si a él sí se le da ejemplo de un trato bueno él también va a proyectar eso.

En su accionar pedagógico, la profesora ha construido una rutina con el uso de significados contrarios, ella considera que el tono de voz elevado y las actitudes negativas por parte del docente generan caos y deseos de contradecir todas las reglas de formación en sus estudiantes como lo refiere en el siguiente episodio.

TER Θ A. Episodio 66. 06/03/2019.

P. Fíjese que a veces ellos se portan mal entonces uno los grita, pero ellos no hacen caso y uno se encapsula en esa situación, los rotula como groseros, pero el que pierde es uno porque se amarga y no cambia nada. Yo he tratado de romper eso, por ejemplo uno les dice *no boten la basura* pero el efecto es contrario pareciera que uno le dijera quiten el *no* de su cabeza y "*boten la basura*" (enfatisa la frase con las manos), entonces les cambio el lenguaje, les digo vamos a mantener el salón limpio y veo como su mente se proyecta hacia la acción de vamos a mantener el salón limpio eso para mí es comunicación asertiva para que el ambiente del salón sea más chévere, donde todos podamos compartir, todos nos respetemos y la pasemos rico, porque son cinco horas de convivencia y eso es duro, jajaja.

Al consultar a la docente por la prioridad que da al buen trato a través del acercamiento a los niños y la recompensa a las buenas acciones que se deben dar en la clase y que van más allá del sentido pedagógico que ella trata de imprimir, encontramos un saber inconsciente que la ha permeado desde su infancia y tiene que ver con su historia de vida, que es el estatuto epistemológico de los guiones y rutinas, y referencia el trato que recibió de su madre.

TER Θ A. Episodio 90 a 94. 06/03/2019.

P. Yo me pongo a recordar cuando era niña y mi mamá todo el tiempo eran órdenes y órdenes por todo. Tienda la cama, lave la loza, entonces es como tan feo en ese momento yo pensaba (cambia el tono de voz y se cruza las manos) ay no me lo diga, que yo sé lo que tengo que hacer y yo creo que a los niños les pasa eso, como que no me lo digas que yo sé que lo tengo que hacer. ...entonces a mí me gusta más invitarlos a hacer las cosas, llevándonoslo de una forma amena, y ellos se sienten queridos, se siente bonito y si te das cuenta en mi salón hay ruido de los niños porque me gusta que se expresen que se diviertan pero ese ruido es muy diferente al ruido de los otros, donde se escucha el grito herido de las compañeras para que ellos hagan caso y la verdad eso aun me afecta.

En su evocación, la profesora relaciona la forma autoritaria y poco cariñosa de su crianza con el lenguaje agresivo y hostil que crea un clima escolar poco propicio para aprender. Producto de esa comunicación represiva construye un sentido que trasciende la cortesía y da al buen uso del lenguaje una connotación hacia la afectividad desde la estética de la palabra, el uso de *palabras bonitas* que se convierte en un *aprendizaje bonito*.

TER Θ A. Episodio 98 .06/03/2019.

E: ¿Qué te evoca esa autoridad de infancia?

P: Siempre a mi mamá, mi mamá siempre fue bien fuerte, pero uno agradece eso, de que siempre haya sido como tan fuerte, porque uno trata de ser siempre correcto. Pero también reconozco que eso me afectó mucho, ella era muy seca no era grosera, pero tampoco tenía un trato cariñoso, una caricia, una palabra motivadora, con ella todo eran obligaciones y cumplimiento de tareas y eso para mí es muy triste. Por eso, siempre he sido diferente con mis hijas, con mis estudiantes, aunque a veces me critican porque soy muy blandengue, pero en mi casa y en mi trabajo veo que tengo mejores resultados, cuando los niños llegan a 11, ya me ha pasado con dos promociones que se han graduado, ellos vienen para que les entregue el diploma porque me recuerdan mucho y recuerdan que su aprendizaje fue bonito, eso para mí es lindo.

Encontramos aquí, una construcción en el discurso que refiere al buen uso de las palabras como condición para devenir sujetos sensibles en un ambiente de afecto, con el cual se construye un sentido parcial a la noción escolar de verbo que permite construir una convivencia adecuada para el colectivo del salón de clase.

TER Θ B. Episodio 49. 01/04/2019.

P. En el aula de clase los niños son espumitas que todo el tiempo están percibiendo, cogiendo conocimientos y sobre todo están construyendo sus relaciones como sujetos de una comunidad, como ciudadanos por eso yo he establecido unas rutinas bien claras todo el tiempo que tienen que ver con el agradecimiento a la vida, con la

conciencia de ser una buena persona pero que solo se logra cuando aprendemos a comunicarnos de manera asertiva, de manera respetuosa con el otro, a no agredir, a no atropellar, a darle valor a mi compañero, a ser decente, a usar un lenguaje bonito, apropiado.

El sentido que produce el buen trato y la comunicación con palabras adecuadas en el accionar de las profesoras de esta investigación está relacionado con la construcción de una convivencia adecuada tanto en el aula de clase como en la sociedad. Por esto se podría afirmar que, para las profesoras participantes en este estudio, comprender el significado de las palabras y usarlas de manera asertiva es una forma de ser sensible a los otros y propiciar una mejor comunicación lo cual tiene un impacto decisivo en el aprendizaje y en la forma de convivir en sociedad.

9.5.La integración del conocimiento profesional específico de las profesoras de primaria asociado a la noción escolar de verbo.

El concepto de verbo que enseñan las profesoras Amaltea y Elpis, se produce por una relación histórica que han construido y configurado a partir de cada una de las fuentes del conocimiento constitutivas del saber del profesor y que se han definido en las investigaciones del grupo Invaucol como saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas con sus estatutos epistemológicos fundantes que son la transposición didáctica, la práctica profesional, el campo cultural institucional y la historia de vida que dan los sentidos a la construcción propia que hacen las profesoras de la noción de verbo y es posible visibilizarlos en el momento mismo de la enseñanza .

En este apartado de la investigación tenemos en cuenta el conocimiento profesional de las docentes de primaria asociado a la noción escolar de verbo como un conocimiento de naturaleza integrada como lo propone Perafán cuando se interpreta el discurso que se produce en el aula con

la intención de ser enseñado e insta a los investigadores a comprender e interpretar todas las relaciones, explícitas e implícitas que configuran el sentido de la noción que se produce en el aula a golpe de metáforas, símiles y ejemplos “la integración, como condición epistémica y material propia del conocimiento profesional específico del profesorado asociado a una categoría particular, hace de dichas categorías entidades epistémicas complejas “ (Perafán, 2015 .p. 75)

Una vez se determinaron las figuras que constituyen el discurso del profesor de acuerdo con los cuatro saberes y sus estatutos epistemológicos fundantes se realizó la integración de estos componentes que conforman el conocimiento profesional del profesor de primaria sobre la noción escolar de verbo de la siguiente manera

Se determina la integración de primer nivel de acuerdo a las metáforas y sentidos definidos para cada uno de los saberes constitutivos del discurso del profesor es así como se integran las dos metáforas de los saberes académicos, las dos de los saberes de la experiencia, las dos de las teorías implícitas y las dos de los guiones y rutinas.

Posteriormente, se hace la integración de segundo nivel de acuerdo con los saberes explícitos que son los académicos y de la experiencia y los implícitos que los componen las teorías implícitas y los guiones y rutinas.

Finalmente, se hace la integración de tercer nivel que componen las dimensiones explícitas e implícitas y permiten evidenciar esa red compleja de relaciones que se entrelazan para configurar el sentido general y complejo del conocimiento de las profesoras de primaria asociadas a la noción de verbo.

9.5.1. Primer nivel de integración: saberes académicos asociados a la noción escolar

de verbo

Para la integración de primer nivel en los saberes académicos encontramos: *la metáfora del movimiento como la acción que configura sujetos activos y participantes y el hacer a tiempo como metáfora que invita al momento oportuno de la realización del sujeto.*

Estas metáforas que emergen en el discurso de las profesoras Amaltea y Elpis, desde los saberes académicos, se convierten en unidades epistémicas conscientes y explícitas producto de la creación propia de las profesoras y su accionar al enseñar la noción de verbo. Ellas buscan interpelar al sujeto estudiante para devenga como ejecutor del aprender, el comprender y el hacer a tiempo las acciones que promuevan la existencia de sujetos realizadores de conocimiento.

Así las cosas, Amaltea y Elpis a través de un complejo proceso de producción de sentidos parciales desde los saberes académicos crean las condiciones para que la noción de verbo sea comprendida a través de la red de estructuras teóricas y prácticas que se tejen entrelazando *las acciones que configuran sujetos activos y participantes con el momento oportuno de la realización de los estudiantes.*

9.5.2. Primer nivel de integración: saberes basados en la experiencia asociados a la noción escolar de verbo.

En este proceso de integración, al referir la práctica profesional docente de Amaltea y Elpis, encontramos las figuras discursivas de *la diferencia como metáfora de la emergencia de la alteridad* y *El acto de escucha como modelo que desarrolla el pensamiento reflexivo y crítico del individuo.*

Las profesoras dan a *la diferencia* un sentido de reconocimiento del individuo como único con su visión de mundo propia distinta a la del otro bajo unas normas de respeto, aceptación e integración al grupo esto les permite a sus estudiantes construir nuevos sentidos de vida.

En el mismo sentido, el *acto de escucha* se constituye en condición indispensable de reconocimiento del otro desde su sentir, su pensar y su actuar a través del fortalecimiento de este para promover la construcción de un sujeto epistémico capaz de transformar su realidad a partir de un pensamiento crítico y reflexivo

En sus prácticas, se evidencia una intencionalidad de enseñanza profunda y reflexiva a partir del tratamiento asertivo que dan a sus grupos diversos bajo principios conscientes de actuación cuyo objetivo primordial es hacer que las relaciones que se entretajan en el aula permitan la construcción de sujetos capaces de ponerse en el lugar del otro. Además, incentivan la habilidad de la escucha en el aula a partir del ejemplo que las profesoras le dan a sus alumnos y así se mejoran las relaciones entre todo el grupo a través del diálogo y la valoración del otro a partir de una mirada diferente en relación con la propia.

Así las cosas, el sentido de los saberes basados en la experiencia promueve *la construcción de un sujeto epistémico con un pensamiento que emerge desde la alteridad, la reflexión y la crítica.*

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

Una vez realizada la primera integración de sentidos de los saberes académicos y los saberes basados en la experiencia de las profesoras Amaltea y Elpis, se hace la integración parcial

de segundo nivel que se refiere al orden explícito de los saberes y que hacen parte del sentido general de la noción de verbo que han construido las profesoras.

La noción escolar de verbo que ha emergido en orden de los saberes explícitos es que la noción de verbo se entiende como una interpelación que hacen las profesoras para el estudiante devenga un *sujeto epistémico activo y participante en el momento oportuno de la vida con un pensamiento que emerge desde la alteridad, la reflexión y la crítica.*

9.5.4. Primer nivel de integración: teorías implícitas asociados a la noción escolar de verbo.

En el discurso de las profesoras que circula en sus aulas, se hacen evidentes los principios institucionales que forma parte de la red de sentidos que se encuentran en los documentos institucionales y en la vida cotidiana de la I.E.D. Técnico Comercial de Tocancipá.

Estos sentidos de carácter tácito, circulan en la consciencia de las profesoras y se hacen presentes en la noción escolar de verbo con las metáforas de *El cuadro de honor como pretexto para alcanzar el cumplimiento de las metas propuestas en la vida del sujeto y la planeación como acción instituyente de un sujeto organizado en pro de sus propósitos y metas.*

El cuadro de honor ha sido resignificado por las profesoras para dar paso a la construcción de un nuevo sentido que circula en sus aulas y convoca al sujeto estudiante para que alcance un espacio que los visibilice, más allá del rendimiento académico o convivencial, en donde todos los estudiantes se destaquen más por su ser que por su hacer. Las docentes movilizan su accionar pedagógico hacia la interpelación de la subjetividad del estudiante quien a pesar de sus adversidades de vida desarrollen la capacidad de resiliencia para lograr alcanzar los propósitos de vida que les permitan ocupar un lugar que les permita destacarse en el mundo.

En concordancia con el postulado anterior, para dar paso a la integración de las teorías implícitas esta la metáfora de la planeación que se convierte en un llamado a la subjetividad que interpela al sujeto estudiante a través de las reflexiones y los ejemplos para que se asuma la planeación como una forma de vida y organización para tener mejores resultados en la consecución de metas y logros deseables en un ambiente de respeto.

En conclusión, el sentido parcial de las teorías implícitas que emerge de manera de manera inconsciente busca el devenir de *un individuo organizado en pro de sus propósitos y metas para así ocupar un lugar que lo visibilice como sujeto de conocimiento.*

9.5.5. Primer nivel de integración: guiones y rutinas asociados a la noción escolar de verbo.

Las profesoras participantes en esta investigación, han construido un conjunto de principios de manera inconsciente que devela los sentidos asociados a su historia de vida desde los guiones y rutinas es así como el análisis interpretativo que se realizó permitió determinar en este saber las metáforas de las voces en silencio como modelo para reforzar la autoestima y la metáfora del comprender las palabras como invitación a la adecuada convivencia en colectivo.

Alrededor de la metáfora las voces del silencio, las maestras han construido un sentido con el que buscan reforzar la autoestima del sujeto estudiante y lo impulsan para que a través de la oralidad superen los miedos a interactuar en comunidad por timidez o inseguridad y se sientan confiados para expresar el conocimiento que van construyendo y es importante para el individuo y para el grupo.

Por su parte, con la metáfora de comprender las palabras las docentes construyeron un sentido que trasciende la cortesía y da al buen uso del lenguaje una connotación hacia la

afectividad. Para Amaltea y Elpis el buen uso de las palabras es una condición para hacer devenir sujetos sensibles en un ambiente positivo que permite la construcción de una convivencia adecuada tanto en el aula de clase como en la sociedad.

La interpretación que se hace en esta integración de primer nivel de los guiones y rutinas permite develar el sentido que han construido las maestras en pro del co-nacimiento de *sujetos capaces de elevar su nivel de autoestima, comprender el significado de las palabras y usarlas de manera asertiva como una forma de ser sensible a los otros y propiciar una mejor comunicación*, lo cual tiene un impacto decisivo en el aprendizaje y en la forma de convivir en sociedad.

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

Una vez concluido el análisis de integración de manera diferenciada de las teorías implícitas y los guiones y rutinas, se hace la integración de segundo nivel de los saberes tácitos de las profesoras de esta investigación.

En el proceso de interpretación del discurso de las profesoras Amaltea y Elpis, que se produce desde la dimensión implícita, encontramos como convergen los sentidos que interpelan al sujeto estudiante y lo empoderan para que a través de diferentes acciones y ejemplos que les dan las profesoras logren superar los miedos y angustias que en ocasiones se producen por diferentes situaciones de vida que tienen que enfrentar y los anula. Ellas, con su ejemplo, los exhortan a aceptarse como esos seres únicos que deben sentirse satisfechos consigo mismo que deben tener claras sus metas y luchar por cumplirlas a pesar de las adversidades propias del existir como ser y de esta manera se puede producir el co-nacimiento de ese individuo, que hace

uso de la palabra positiva, de la palabra de aceptación que tanto necesitan para poder entretejer relaciones positivas en sus aulas y en todos los espacios de vida con quienes comparten su existir.

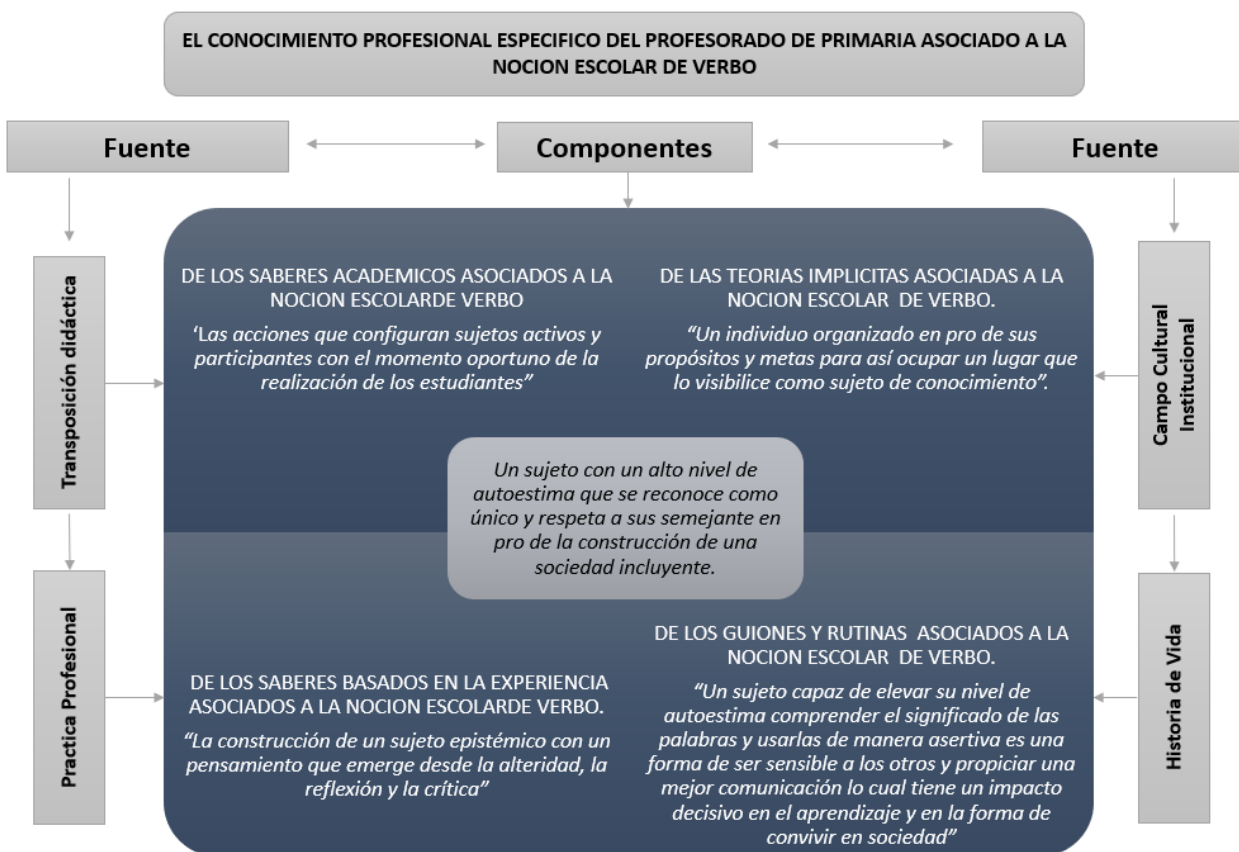
La noción de verbo, desde la dimensión implícita del saber docente, se puede definir como *el lenguaje positivo que refuerza la autoestima y empodera al sujeto para que sea capaz de alcanzar el cumplimiento de metas propuestas en la vida.*

9.5.7. Integración tercer nivel: dimensiones explícita e implícita, asociados a la noción escolar de verbo.

La noción escolar de verbo como saber integrados que han construido las profesoras Amaltea y Elpis, hace referencia a un conocimiento particular que se moviliza en sus aulas y permite ver como los sentidos parciales que emergen desde cada uno de los saberes y estatutos epistemológicos fundantes los cuales se entrelazan para producir un sentido general y complejo de la noción con una clara intención de enseñanza.

En este tercer nivel de integración del trabajo interpretativo del discurso de las profesoras, se puede ver como ese orden discursivo que circula al mismo tiempo a golpe de metáforas y ejemplos desde las *acciones vivas* que se producen en el aula evidencia que ellas buscan el co-nacimiento de un sujeto estudiante productor de su propio conocimiento , *Un sujeto con un alto nivel de autoestima que se reconoce como único y respeta a sus semejante en pro de la construcción de una sociedad incluyente.*

Figura 2. Presentación esquemática de la categoría Conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas asociado a la noción de verbo



10. CONCLUSIONES

En el transcurso de esta investigación, se pudo dar respuesta a la pregunta problema ¿Cuál es el conocimiento profesional específico del profesor de primaria asociado a la noción de verbo? Se identificaron y caracterizaron los sentidos que las docentes han construido desde los cuatro saberes: académicos, basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas alrededor de la noción de verbo.

Los objetivos se pudieron cumplir a través del análisis e interpretación realizados con base en los fundamentos teóricos y metodológicos seguidos en la investigación y que permiten dar cuenta de lo siguiente:

Los saberes académicos son entendidos como constructos de carácter epistemológico que elaboran las profesoras y surgen de la transposición didáctica que concibe el conocimiento como un fenómeno histórico y antropológico y se produce en las aulas con la intención de enseñanza. A partir de estos saberes, se logró identificar y caracterizar el complejo proceso de producción de sentidos que han construido las profesoras de esta investigación alrededor de la noción de verbo para que esta sea comprendida por los estudiantes a través de la red de estructuras teóricas y prácticas que se tejen entrelazando *las acciones que configuran sujetos activos y participantes con el momento oportuno de la realización de los estudiantes.*

Los saberes basados en la experiencia son principios de actuación de las docentes a partir de la experiencia, la práctica cotidiana y la reflexión sobre esta, que les permite estructuran la noción de verbo que enseñan en sus aulas. El sentido que se evidenció en esta investigación con una intencionalidad de enseñanza profunda y reflexiva es el que promueve *la construcción de un sujeto epistémico con un pensamiento que emerge desde la alteridad, la reflexión y la crítica.*

Las teorías implícitas son saberes inconscientes que construyen las profesoras de primaria al enseñar la noción de verbo en sus aulas. Están relacionadas con el campo cultural institucional y se enmarcan en las practicas institucionales con base en los referentes teóricos presentes tanto en currículo oficial como en el oculto. Para este caso concreto, se encontró que el sentido que emerge de manera inconsciente en las profesoras es la búsqueda del devenir de *un individuo organizado en pro de sus propósitos y metas para así ocupar un lugar que lo visibilice como sujeto de conocimiento.*

Guiones y rutinas también son esquemas de acción de carácter tácito al igual que las teorías implícitas, están fundamentados en la historia de vida personal y profesional de las profesoras. En la interpretación que se realizó para este saber, se logró develar el sentido que las docentes han construido en pro del co-nacimiento de un *sujeto capaz de elevar su nivel de autoestima comprender el significado de las palabras y usarlas de manera asertiva es una forma de ser sensible a los otros y propiciar una mejor comunicación lo cual tiene un impacto decisivo en el aprendizaje y en la forma de convivir en sociedad.*

En este recorrido investigativo, se puede dar cuenta de la polifonía epistemológica que han construido las profesoras al enseñar la noción de verbo y permite la integración de los sentidos expuestos en las metáforas definidas como: *la metáfora del movimiento, el hacer a tiempo, la diferencia, el acto de escucha, el cuadro de honor, la planeación. las voces en silencio y la metáfora del comprender las palabras.* Aunque su origen sea diferente, desde los cuatro saberes convergen en la construcción de un sentido complejo de la noción desde las acciones vivas que circulan en el aula con las que las profesoras buscan el co-nacimiento de *Un sujeto con un alto nivel de autoestima que se reconoce como único y respeta a sus semejantes en pro de la construcción de una sociedad incluyente.*

Finalmente, el proceso de investigación ha permitido demostrar la producción de conocimiento y sentidos que realizan las profesoras de cuarto de primaria de la I.E.D. Técnico Comercial de Tocancipá. Ellas como intelectuales productoras de sentido y trabajadoras de la cultura responden a las necesidades del contexto donde ejercen su labor como docentes.

En concordancia con lo planteado en el transcurso de la investigación, se puede evidenciar a través de las practicas observadas la riqueza del conocimiento profesional específico de las profesoras Amaltea y Elpis al construir la noción escolar de verbo.

Investigaciones como esta son fundamentales no solo para reivindicar al profesorado como intelectual productor de conocimiento propio, sino también para reconocer el proceso de construcción que hacen de acuerdo con las condiciones de cada contexto escolar

11. BIBLIOGRAFIA

- Angulo Rasco, F. (2005). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En P. Gómez, B. Ruiz, & A. Rasco, *Desarrollo profesional del docente, política, investigación y práctica*. (pág. 686). Madrid - España: Akal Ediciones
- Avendaño, J & Molina, J. (2017). *Conocimiento profesional específico del profesorado de lengua castellana asociado a la noción escolar de crónica*, Tesis De Maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Auroux, S. (1985-1986) *La teoría de los tiempos en la gramática general francesa*. E.L.U.A. 3, 1985-1986, págs. .287-312.
- Bachelard, G. (2009). *La filosofía del no. Ensayo de una filosofía de un espíritu científico*. Buenos Aires - Madrid: Amorrortu Editores.
- Barinas, Gloria. (2014) *Conocimiento Profesional Específico Del Profesor De Biología Asociado A La Noción De Célula*, Tesis De Maestría, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Castañeda, Lila Adriana (2015) *El Conocimiento Profesional Del Profesorado De Preescolar Y Primaria Sobre La Noción De Compas*, Tesis De Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Castañeda, Lila Adriana. (2019) *Producción de sentido en el discurso del profesor*. Manuscrito no publicado, Maestría de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Castañeda, L. y Perafán A. (2015) *El conocimiento profesional del profesor: tendencias*

investigativas y campo de acción en la formación de profesores. *Revista (Pensamiento), (Palabra) y Obra* N° 14 julio – diciembre de 2015 pp. 8 -21 Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

Chevallard Y. (1991) *Transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina. Aique Grupo Editor

De Miguel, E. (2004). *Que significan actualmente algunos verbos y que pueden llegar a significar*. Universidad Autónoma de Madrid. pp. 1 – 27.

Espinosa, S (2013) *El Conocimiento Profesional Del Profesorado De Preescolar Y Primaria Sobre La Noción De Escritura*, Tesis De Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Fenstermacher, Gary. (1997) Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. En Wittrock M. *La investigación de la enseñanza* Tomo I apartado 3. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Fonseca, A (2016) *Conocimiento profesional específico del profesor de humanidades asociado a la noción narración*, Tesis De Maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

González, L. (1981) La alteridad como concreción de la opción por la persona. En *Temas de Ética Latinoamericana* (Luis José González ed.) Bogotá ed. El Búho. Pp. 128 - 136.

Guba E y Lincoln Y (2002) *Paradigmas En Competencia En La Investigación Cualitativa*. En Denman C y JA Haro (compiladores) *Por los rincones: antología de métodos en la investigación social*. El Colegio de Sonora, Hermosillo

- Morin E (1992). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona - España: Gedisa
- Morin E (2016) La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Revista (Espacios Públicos)* núm. 45, enero-abril 2016, pp. 97-111. Universidad Autónoma del Estado de México
- Ortega J (2016) *El conocimiento profesional específico del profesorado de Tecnología e informática, asociado al concepto de Tecnología escolar*, Tesis De Doctorado, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Nocera, P. (2009) Discurso, escritura e historia en l'idéologie Destutt de Tracy. Universidad de Buenos Aires. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* | 21 (2009.1)
- Perafán, Andrés. (2004). *La Epistemología Del Profesor Sobre Su Propio Conocimiento Profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- 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. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas. El profesorado como productor de conocimiento disciplinar-profesional*. Bogotá: Aula de Humanidades
- Perafán, Andrés; Badillo, Edelmira; Adúriz-Bravo, Agustín (2016) *Conocimiento y Emociones del profesorado*. Editorial Aula de Humanidades.
- Pérez, A & Gimeno, J (1988). *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico* ,38-63.

Porlán, R., Rivero, A., & Martín del Pozo, R. (1997). *Conocimiento Profesional y Epistemología de los profesores I: Teoría, Métodos e instrumentos*. Investigación Didáctica, 155-173.

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

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata

Shulman, Lee. (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.

Unesco y Universidad Pedagógica Nacional, (2004), *Formación docente en Colombia estudio diagnóstico*

Vasilachis, I. (2006) *Estrategias de la Investigación Cualitativa*. España. Editorial Gedisa.

12. ANEXOS

Anexo 1. Formato de protocolo de entrevista semiestructurada

Formato del protocolo de entrevista semiestructurada tomado de la investigación “Conocimiento Profesional Específico Del Profesorado De Música Asociado A La Noción De Compas” (2016) de Lila Castañeda. Adaptado a partir de la elaboración de Rebeca Urazán, integrante del grupo de investigación Invaucol (2014).

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i></p>	<p>Universidad Pedagógica Nacional</p> <p>Maestría en Educación</p> <p>Grupo de Investigación por las Aulas Colombianas</p> <p><i>Protocolo de Entrevista Semiestructurada</i></p>
Nombre Investigación	
CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE PRIMARIA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE VERBO	

Datos Básicos Investigación			
Investigador: Aurora Torres		Docente Entrevistada: (Amaltea) Estudio de Caso: Θ A	
Tipo de entrevista: Cuestionario Semiestructurado		Fecha de Entrevista: 10 agosto de 2018.	
Hora de Inicio:	Hora de Culminación:	Duración Total:	Dispositivos de recolección: Cámara de Video, Grabadora de Voz y documentos Adjuntos (fotos, diarios, imágenes de proyectos).
Lugar de Desarrollo de la Entrevista: I.E.D. TECNICO COMERCIAL DE TOCANCIPA			
<i>APROXIMACIÓN GENERAL</i>			
<p>Estimado Maestro: antes de iniciar la entrevista, de parte del proyecto denominado “CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE PRIMARIA ASOCIADO A LO NOCIÓN DE VERBO” deseo agradecerle su valiosa colaboración para el mismo, siendo esta una oportunidad para acercarnos a reconocer el conocimiento profesional docente específico desde categorías específicas, en nuestro caso la categoría de verbo. A continuación, encontrará algunas preguntas, cada una de ellas nos permite acercarnos a diversos aspectos de su saber. Por tal motivo si bien hay algunas preguntas</p>			

sugeridas, el dialogo siempre puede ser ampliado o dirigirse hacia otros temas.

INFORMACIÓN BÁSICA PARA EL MAESTRO

- ¿Desea que su identidad real se mantenga en secreto al momento de elaborar el informe final de investigación o desea que su identidad aparezca tal cual es en dicho informe? _____
- Si no quiere que su nombre aparezca con que seudónimo le gustaría que lo identificarán:
Amaltea

DATOS ESTUDIO DE CASO (Complete los datos del docente entrevistado)

Nombre Completo:	Años de experiencia: <ul style="list-style-type: none"> ● Entre 5 y 10 años: _____ ● 10 a 15 años: <u> X </u> ● 15 a 20 años: _____ ● Más de 21 años: _____ ¿Cuántos años?: _____	Edad: <ul style="list-style-type: none"> ● Entre 20 y 30 años: _____ ● 30 a 40 años: <u> X </u> ● Más de 41 años: _____
<i>Nombre de la Institución donde labora actualmente:</i> I.E.D. TECNICO COMERCIAL DE TOCANCIPA	<i>Asignaturas que dicta:</i> TODAS. CUARTO DE PRIMARIA	<i>A que escalafón pertenece:</i> 2277 de 1979 _____ 1278 de 2002 X _____ INSTITUCIÓN PRIVADA: ____. Escalafón: 3B
<i>Grado del escalafón:</i>	<i>Ultimo colegio donde desarrollo su praxis:</i> _____	
<i>Lugar de nacimiento:</i> _____	_____	

¿Quiere mencionar algún aspecto antes de empezar la entrevista?:	

<i>PREGUNTAS CARACTERIZACIÓN- HISTORIA DE VIDA</i>	
	<i>Preguntas</i>
	1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como profesora? 2. ¿Cuál es su formación profesional? 3. En qué grados se ha desempeñado como docente? 4. ¿Hace cuánto llego a esta institución? 5. ¿Cuánto tiempo estuvo en la institución anterior? 6. ¿Qué experiencias cuando inicio su práctica fueron significativas, en su oficio como docente? 7. ¿Cómo define usted lo que es ser profesor? 8. ¿Qué la llevo a formarse como docente? 9. ¿Existieron momentos decisivos que la llevaron por este “camino”? 10. ¿En qué momentos le ha costado la decisión de ser profesor? 11. ¿En qué momentos se ha sentido recompensado con esa decisión? 12. ¿Qué acontecimiento ha considerado críticos (positivo o negativo) en su vida laboral y personal que ha afectado la percepción y el estilo de su práctica?
<i>SABERES ACADÉMICOS</i>	
	<i>Preguntas</i>
	13. ¿Cómo enseña la noción de verbo en su institución? 14. ¿Cuáles son aquellos aspectos o temáticas más importantes al enseñar la noción de verbo? 15. ¿Qué criterios tiene para la selección de estos temas? 16. ¿Cómo cree que la noción de verbo se conecta con otras nociones? 17. Usted es licenciada de primaria con énfasis en humanidades. ¿Cree que hay diferencias con los profesionales especializados en las disciplinas propias de la lengua? 18. ¿Qué conocimiento considera usted que es más importante para la escuela al enseñar la noción de verbo, el del profesional de la disciplina o el del profesor de primaria? 19. ¿Qué fuentes consulta usted para enseñar la noción de verbo? 20. ¿Qué papel juegan los libros de texto especializados en gramática al planear la noción de verbo que enseña? 21. ¿Cuáles son las diferencias que usted encuentra entre la noción de verbo de la disciplina y la que usted enseña? 22. ¿Qué ventajas considera que tiene sobre los expertos en la disciplina al enseñar la noción de verbo en la escuela? 23. ¿Cuáles son las preguntas más frecuentes que surgen de los estudiantes cuando usted enseña la noción de verbo?
<i>SABERES BASADOS EN LA EXPERIENCIA</i>	
	<i>Preguntas</i>

	<p>24. ¿Qué estrategias utiliza para enseñar la noción de verbo?</p> <p>25. ¿Recurre a alguna clase de método o recursos?</p> <p>26. ¿La forma de preparar esta clase ha sido transformada con el tiempo?</p> <p>27. ¿Acostumbra a reflexionar sobre la experiencia después de cada noción que enseña?</p> <p>28. ¿Considera que en su práctica profesional produce conocimiento cuando enseña una noción?</p> <p>29. ¿Tiene en cuenta algunas experiencias como estudiante para enseñar la noción de verbo?</p> <p>30. ¿Qué papel le atribuye al ejercicio de la reflexión sobre su práctica al enseñar la noción de verbo?</p> <p>31. ¿Existen diferencias entre la noción de verbo que usted ha construido a partir de la reflexión sobre su práctica profesional y la noción académica propia de la disciplina?</p>
<i>TEORÍAS IMPLÍCITAS</i>	
<i>Preguntas</i>	
	<p>32. ¿Cómo a partir de la enseñanza del verbo promueve las competencias o estándares que plantea el PEI del colegio para la enseñanza de esta noción?</p> <p>33. ¿Cómo ha venido transformando la noción que usted construyó de verbo a lo largo de su permanencia en esta institución?</p> <p>34. ¿Cuáles son los planteamientos pedagógico o modelos que contribuyen a la planeación de la noción de verbo que usted construye para que sea aprendida por los estudiantes?</p> <p>35. En el ámbito institucional hay programas externos como el PTA ¿cómo influyen en la construcción de la noción de verbo que usted enseña?</p> <p>36. ¿Cómo se ha transformado la noción que usted ha construido durante este tiempo en la institución educativa?</p>
<i>GUIONES Y RUTINAS</i>	
<i>Preguntas</i>	
	<p>37. ¿Recuerdas alguna experiencia de su infancia, adolescencia o juventud en relación con su proceso de aprender sobre el concepto de verbo, que pueda considerar dolorosa o traumática?</p> <p>38. ¿Podría tener algún recuerdo agradable al respecto?</p> <p>39. ¿Cuáles son las rutinas de clase que aportan a la construcción de la noción de verbo?</p> <p>40. ¿Considera que hay experiencias familiares o escolares que la han marcado y se reflejan en la noción que enseña?</p> <p>41. De esas experiencias traumáticas que la han marcado ¿Cuáles no repetiría nunca cuando enseña?</p>

Anexo 2. Protocolo de observación de clase

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS –INVAUCOL-

**Conocimiento Profesional Docente: Nuevas perspectivas epistemológicas y
metodológicas.**

Instrumentos de investigación.

Protocolo de Observación¹

Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri.²

Presentación del protocolo de observación

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

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

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

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

como guía para:

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

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

Descripción del protocolo de Observación

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

Dada la estructura y complejidad que connota la categoría Conocimiento Profesional Docente que hemos asumido en este tipo de investigaciones, tanto si nos referimos a la categoría en

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

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

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

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

una noción particular (θ_3).

- Los guiones y rutinas construidos por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular (θ_4).

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

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

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

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

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

Caso Θ_A :

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

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

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

ARG1.4: $EP_n \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \in \mathbb{A}$

Caso Θ_B :

ARG1.1: $EP_n \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \in \mathbb{B}$

ARG1.2: $EP_n \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \in \mathbb{B}$

ARG1.3: $EP_n \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \in \mathbb{B}$

ARG1.4: $EP_n \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \in \mathbb{B}$

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

Descripción y presentación del formato asociado al protocolo de observación

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

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

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

Anexo 3. Ejemplo de formato diligenciado asociado a protocolo de observación

TEMAS ASOCIADOS		ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS		RECURSOS	
Modas del Verbo. Tiempo del Verbo		- Clase magistral - Trabajo colaborativo		- Guías y textos de trabajo.	

ΘA = Conocimiento Profesional Docente Especifico del profesor (X) asociado a la noción de compás			
No.	Registro de episodios (Ep1, Ep2, ..., Epn) de clase asociados a ΘA	Identificación de Episodios Asociados a θ1, θ2, θ3, θ4	Descripción Tipo: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $n \in \Theta A$ ¿Por qué $E_{pn} \in \theta_n$?
1.	Saludo - llamado al orden. Niños se sientan por favor	θ3.	T.I. = Rutina de preparación para inicio de clases
2.	Dinámica el Rey manda.	θ3.	- Motivación
3.	Iniciación al orden y a la participación: (12:46")	θ4.	- Rutina de acercamiento
4.	Acciones que se presentan en la dinámica el rey manda (6:52)	θ1	- Saberes previos sobre concepto.
5.	Ejercicio de lectura - Texto los estudiantes identifican acciones	θ1	- Conceptos de verbo.
6.	Llamado de atención a la conexión asertiva. (12:49')	θ4.	- Guías de los textos.
7.	Movilización cognitiva. (Concepto)	θ2. y θ3.	- Experiencia y pláticas institucionales

Anexo 4. Ejemplo del Protocolo de transcripción diligenciado. Amaltea Θ A

		TRANSCRIPCION UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL MAESTRIA EN EDUCACION <i>grupo investigación por las aulas colombianas -INVAUCOL</i>	
Proyecto de grado: CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE LENGUAJE ASOCIADO A LA NOCIÓN DE VERBO			
INVESTIGADORA	AURORA TORRES ROMERO	PROFESOR	AMALTEA
OBSERVACIÓN N°	UNO	CURSO	CUARTO
INTENSIDAD HORARIA	UN BLOQUE SEMANAL	FECHA	11/09/2018
HORA DE INICIO	7:30	HORA FINAL	9:30
FECHA TRANSCRIPCION	17 AL 30 septiembre	ASIGNATURA	LENGUAJE

CLASE 1 AMALTEA Θ A

P. Niños Buenos días. Vamos a guardar los libros que están encima del puesto, muy bien todo lo que a veces lo vamos a guardar debajo del puesto listo.

Niños por favor hay dos cámaras y somos muy responsables hay que tener cuidado. Hacemos un trato si ustedes se comportan bien vamos a la biblioteca, ustedes saben que se lo ganan con su comportamiento listo.

P. Entonces por favor, Isabela guardas lo que estás haciendo...cómo estamos? (profesora manos enlazadas) Bien.

E. Biennn

P. Super bien. listo nos vamos a poner de pie(niños se levantan haciendo ruido). Nos vamos a relajar que nuestra presentación personal este bien derechos.00; 23..recordamos lo importante que es escuchar, y

recordemos lo importante que es pedir la palabra (profe levanta la mano)no empezamos a hablar sino hasta que nos den la palabra. Hasta que mencionen nuestro nombre y que solamente el nombre que se mencione es la persona que debe hablar, listo. Vamos a recordar una pequeña dinámica que es el rey manda.. para mirar cómo estamos de atención, listo


El rey manda que levantemos la mano derecha, levantemos la mano izquierda.

El rey no ha mandado. (Profesora sonríe) Recuerden que. hasta que se dé la indicación. por eso hay que estar atentos. (Profe vuelve a sonreír y se pone el dedo en el oído como indicando atención)

Siéntense por favor(niños se sientan)..yo no he dicho el rey manda (profe con la cabeza y sonriendo indica no) y pendientes vamos a estar atentos de las ordenes que vamos dando listo. (les sonríe nuevamente)

El rey manda que todos se toquen los zapatos...el rey manda que se toquen la lengua...el rey manda que todos nos toquemos los hombros, el rey manda que trotemos, en el puesto. Corran. (profe ríe).

Anexo 5. Ejemplo del Protocolo de transcripción. ELPIS Θ B

		TRANSCRIPCION UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL MAESTRIA EN EDUCACION <i>grupo investigación por las aulas colombianas -INVAUCOL</i>	
Proyecto de grado: CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE LENGUAJE ASOCIADO A LA NOCIÓN DE VERBO			
INVESTIGADORA	AURORA TORRES ROMERO	PROFESOR	ELPIS. Θ B
OBSERVACIÓN N° 01	UNO	CURSO	404.
INTENSIDAD HORARIA	UN BLOQUE SEMANAL	FECHA	11/09/2018
HORA DE INICIO	7:30	HORA FINAL	9:30
FECHA TRANSCRIPCION	17 AL 30 septiembre	ASIGNATURA	LENGUAJE

ASE 1 ELPIS Θ B

-P: Vamos a dar apertura con una muy buena idea, me avisas. ¿Listo? Buenos días.

-E: Buenos días

-P: ¿Cómo están?

-E: Bien

-P: Bien cierto, los niños de este salón siempre están muy bien. Recuerden que como son escenas que nos generan un poquito de intranquilidad y nosotros siempre trabajamos las técnicas de respiración para estar tranquilos, entonces vamos a tomar 5 minutos. Recuerden que son solamente 5 minutos. Inhalamos y exhalamos despacio, siempre pensando que todo va a estar bien, que vamos a estar tranquilos. Soltamos los hombros, muy bien. Levanten las manos los que lograron la tranquilidad. ¿Okey? Muy bien, vamos a bajar las manos y en el momento que alguno tenga nervios,

esto es una grabación, tranquilos, esto es una clase normal como las que nosotros hacemos acá, ¿Verdad? Entonces en el momento que alguien necesite inhalar, hace el espacio, inhala y controla su emoción tan fuerte, porque qué alegría que nos graben ¿Verdad? Bueno nosotros siempre que empezamos nuestra clase tenemos que poner algo muy en claro ¿Cierto? Ya nos saludamos. Vamos ahora nosotros a hacer una pequeña reflexión ¿Verdad? Y nuestra reflexión el día de hoy es que todos ustedes estudiantes tenemos un compromiso en nuestro colegio ¿Cierto? Tenemos unas normas, las normas del aula. ¿Cuál es la primera? Leámosla.

-E: Respetamos a nuestros profesores. Cuidamos los materiales y las instalaciones. Hacemos caso a los profesores. Pregunto todas mis dudas. Trabajamos en silencio. No gritamos. En clase ni en los pasillos se corre. Levanto la mano para hablar en clase. Estudio todos los días. Ayudo a los demás compañeros. Realizo mis tareas

-P: Muy bien ¿Alguien tiene dudas? No. Entonces vamos a nuestra cartelera que es nuestro comportamiento y de nuestra conducta. ¿Cierto? ¿Qué es eso de nuestra conducta? ¿Qué será? De nuestro comportamiento en clase. ¿Verdad? Entonces vamos a ponerlos a todos, como ninguno se ha portado mal ¿Cierto? ... todos los vamos a poner acá y cuando nos vamos portando bien, por ejemplo, Daniela si se porta muy bien, si participa en la clase ¡Ah! Y sobre todo si levanta la mano para dar su opinión pues la ponemos ¿en dónde?

-E: En el cuadro de honor.

Anexo 6. Ejemplo diligenciado del Protocolo para el análisis de documentos

institucionales

PROTOCOLO PARA EL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES

GRUPO INVAUCOL

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

Porqué hacer un protocolo:


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

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

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

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

Protocolo de búsqueda de las fuentes de información

		<p align="center">PROTOCOLO DE BÚSQUEDA DE LAS FUENTES DE INFORMACION UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL MAESTRIA EN EDUCACION</p> <p align="center"><i>Grupo investigación por las aulas colombianas -INVAUCOL</i></p>	
<p align="center">Proyecto de grado: CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE PRIMARIA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE VERBO</p>			
Nombre del investigador		Aurora Torres Romero	
Idioma		Español	
Términos	individuales	Verbo	

	combinaciones	
Recursos de información	nacional	
	Entidad territorial	Decretos o acuerdos municipales o distritales, campos de formación, educación por ciclos, multigrado.
	Institucional	PEI, Actas de comisión de evaluación actas de conseja académico, actas de consejo directivo, manual de convivencia, sistema institucional de evaluación

		escolar, actas de comité de convivencia, proyectos de área, mallas curriculares, actas de reunión de profesores
Protocolo de revisión de fuentes de información		
Normas de revisión		Revisar las fuentes de información teniendo al horizonte de investigación (problema y objetivos) como referente constante de revisión. Corroborar la correspondencia de la fecha de publicación de la fuente primaria Corroborar y conseguir los trabajos completos, constatando su relevancia para la investigación Hacer registro de comentarios acerca del estudio (relevancia, aspectos destacados o cualquier otro aspecto útil).
Criterios de exclusión		Publicaciones que no contengan información de interés a pesar de contener los términos de búsqueda o combinación de ellos. Publicaciones relacionadas con experiencias cuyos diseños investigativos distan radicalmente del enfoque de sistematización de experiencias adoptado por el enfoque investigativo del grupo.
Criterios de inclusión		Pueden otorgar indicios acerca de la concepción de la noción específica dentro del marco institucional Pueden dar indicios sobre principios relevantes para la formación de los estudiantes
Estrategias de extracción de datos		1. Datos de identificación del documento. 2. Asignación de código de reconocimiento. 3. Lectura y selección de unidades

	<p>básicas de datos (párrafo).</p> <p>4. Extracción de unidades básicas de información en un solo documento.</p> <p>5. Asignación de criterio de inclusión (noción o formación).</p>
--	--

Formato para el análisis documental individual

		<p align="center">PROTOCOLO PARA EL ANALISIS DOCUMENTAL INDIVIDUAL UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL MAESTRIA EN EDUCACION</p> <p align="center"><i>Grupo investigación por las aulas colombianas -INVAUCOL</i></p>	
<p align="center">Proyecto de grado: CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE PRIMARIA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE VERBO</p>			
Nombre del investigador		Aurora Torres Romero	
Idioma:	Español	Código:	001
Fecha de publicación	2010	Tipo:	Institucional
Acceso al documento:	Coordinación académica		
Título del documento: Modelo pedagógico “Aprender con significado para vivir con sentido”			
Autor: Docentes y Directivos IED Técnico Comercial de Tocancipá			
Institución Educativa Departamental de Tocancipá. Modelo pedagógico			
Palabras Clave: Verbo, planeación, modelo.			
Contextualización del documento y justificación del análisis El Modelo pedagógico de la institución es una construcción mediante la cual se reglamenta y normatiza el proceso educativo en el que se definen las formas, estrategias, metodologías y alternativas didácticas entre otras.			
UNIDAD BÁSICA DE SENTIDO		INTERPRETACIÓN	
<p>Modelo Pedagógico DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.</p> <p>Atendiendo a las necesidades del contexto de la IED Técnico Comercial de Tocancipá, la construcción del modelo pedagógico se basa en teorías encaminadas a brindar alternativas de solución a la problemática diagnosticada en la población estudiantil, que ayude a la superación de dificultades y al fortalecimiento de las competencias en pro de un cambio</p>		<p>Una de las características principales de la I.E.D. Técnico comercial de Tocancipá es el modelo pedagógico que permea y se visibiliza en el quehacer pedagógico de los docentes que laboran en la institución. Se ve reflejado en los planes de estudio, en el Manual de convivencia y en todos los programas que se desarrollan en la institución y se encaminan a la superación de las dificultades propias del sector y del contexto como son: la baja</p>	

<p>socio – cultural que optimicen la calidad de vida de la población; es así como desde el universo teórico de las corrientes, tendencias o paradigmas pedagógicos, el Aprendizaje Significativo y la perspectiva Social Cognitiva se convierten en los ejes centrales sobre los cuales girará el quehacer pedagógico de la IED Técnico Comercial de Tocancipá, ofreciendo al estudiante múltiples experiencias de aprendizaje y enseñanza.</p>	<p>autoestima, el bajo rendimiento académico que se ve reflejado en las pruebas Saber, la ausencia del deseo de superación personal y deserción escolar.</p>
<p>MISIÓN La Institución Educativa Departamental de Bachillerato Técnico Comercial de Tocancipá, tiene como fin orientar, acompañar y brindar formación integral a los estudiantes, fomentando el espíritu innovador, forjando líderes con capacidad de decidir, aportar y actuar en beneficio de su crecimiento personal y social; permitiendo la vinculación competitiva al sector productivo y de gestión empresarial, mediante convenios con otras instituciones educativa y empresariales que apoyan la educación de calidad, en la modalidad Técnico Comercial.</p>	<p>La misión de la institución promueve la formación integral de los estudiantes encaminada al liderazgo personal y social y esto se ve reflejado en algunos de los saberes que construyen las docentes de la investigación.</p>
<p>VISIÓN La Institución Educativa Departamental de Bachillerato Técnico Comercial de Tocancipá, para el año 2020, se consolida en promotora de transformación social, productiva y empresarial, vivenciando valores humanos éticos y culturales que la posiciona como una de las mejores instituciones en la formación de líderes con capacidad de generar y gestionar empresa.</p>	<p>Y en la visión se refleja la vivencia de los valores éticos y el espíritu de competencia de la institución.</p>
<p>ELABORADO POR: Aurora Torres Romero</p>	<p>FECHA DE ELABORACIÓN: Abril 15 de 2019</p>

Anexo 7. Formato Analytical Scheme

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS –INVAUCOL-

Conocimiento Profesional Docente: Nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas.

Instrumentos de investigación.

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN ANALYTICAL SCHEME³

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

³ 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.

planeación para el desarrollo de puntos de vista sobre la ciencia y la enseñanza en la formación del profesorado de Ciencias), desarrolla un analytical scheme que permite identificar, organizar, seleccionar y, en últimas, analizar diferentes perspectivas sobre la naturaleza de la ciencia y sobre la enseñanza de las ciencias. Al contrario de Mumby, Russell mantiene un método más circunscrito a los trabajos previos que han hecho uso de esta técnica de investigación en la enseñanza, aunque propone seguir lo que Toulmin denominó “esquema para analizar argumentos” (Toulmin, 2007: 135) como complemento al método tradicional. En efecto, el modelo presentado por Russell mantiene el esquema tradicional de registro y organización de los datos por episodios, por un lado, y de identificación y análisis de los datos sobre la base de conceptualizaciones previamente determinadas; no obstante, su aporte, a nuestro juicio, consiste en haber hecho uso de la forma de los argumentos ilustrada por Toulmin, para analizar situaciones concretas del aula.

Apoiado 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 obedecen, entonces, en primera instancia, a la determinación de la categoría Conocimiento Profesional Docente Específico, como un “sistema de saberes integrados en función de una categoría particular construida por el profesorado, en el desenvolvimiento

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El primer aspecto a definir es el del estatuto epistemológico fundante (Eef) reconocido a los saberes que integran el Conocimiento Profesional Docente Específico. Así: para los saberes académicos (Y_1) la transposición didáctica (Td); para los saberes basados en la experiencia (Y_2) la práctica profesional (Pp); para las teorías implícitas (Y_3) el campo cultural institucional (Cci); y para los guiones y rutinas (Y_4) 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, si y solo si (\leftrightarrow) el tema (θ_n) pertenece (\in) a uno de los cuatro saberes (Y_n) y dicho saber a uno de los cuatro estatutos epistemológicos fundantes (Eef_n) descritos.

Obtendremos de ésta manera la siguiente formulación del argumento:

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

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: $Ep_n \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y Y_1 (es causado por) Td

ARG3.2: $Ep_n \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y Y_2 (es causado por) Pp

ARG3.3: $Ep_n \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y Y_3 (es causado por) Cci

ARG3.4: $Ep_n \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y Y_4 (es causado por) Hv

Todavía queda por definir, con miras a facilitar el proceso de análisis e interpretación, los criterios para la identificación de la relación causal entre saberes (Y_n) y estatutos epistemológicos fundantes (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.

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

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

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

Para las teorías implícitas (Y_3) la formulación saberes inconscientes estructurados como teorías

= (Sinet).

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

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

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

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

$$\text{ARG4: } Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset C_n \text{s}$$

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

$$\text{ARG4.1: } Ep_n \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \subset \text{Sext}$$

$$\text{ARG4.2: } Ep_n \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \subset \text{Sexp}$$

ARG4.3: $Ep_n \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \subset \text{Sin}et$

ARG4.4: $Ep_n \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \subset \text{Sim}r$

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

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

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

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

ARG3: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \text{ (es causado por) } Eef_n$ ARG4:

$Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset S_{C_n}$

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


Anexo 8. Ejemplo de aplicación de Formato Analytical Scheme. Amaltea ΘA


		TRANSCRIPCION UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL MAESTRIA EN EDUCACION <i>grupo investigación por las aulas colombianas -INVAUCOL</i>	
Proyecto de grado: CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE LENGUAJE ASOCIADO A LA NOCIÓN DE VERBO			
INVESTIGADORA	AURORA TORRES ROMERO	PROFESOR	Amaltea ΘA
OBSERVACIÓN N° 1.	UNO	CURSO	405
INTENSIDAD HORARIA	UN BLOQUE SEMANAL	FECHA	11/09/2018
HORA DE INICIO	10:30	HORA FINAL	12:30
FECHA TRANSCRIPCION	17 AL 30 septiembre	ASIGNATURA	LENGUAJE
Registro de episodios <i>(Ep1, Ep2, ..., Epn)</i> de clase asociados a ΘA		Identificación de Episodios Asociados a $\theta 1,$ $\theta 2, \theta 3, \theta 4$	Descripción Tipo: $Ep_n \subset \theta_n \longleftrightarrow \theta_n \in$ $Y_n y n \in \Theta A$ ¿Por qué $Ep_n \in$ $\theta_n?$


<p>EPISODIO 1.</p> <p>P. Niños Buenos días. Vamos a guardar los libros que están encima del puesto, muy bien, todo lo que a veces lo vamos a guardar debajo del puesto listo.</p>	AR.2.3	Este episodio hace parte de las teorías implícitas de la I.E. Saludo y trato por el buen
<p>EPISODIO 2.</p> <p>P. Niños por favor hay dos cámaras y somos muy responsables hay que tener cuidado.</p>	AR.2.3	comportamiento.
<p>EPISODIO 3.</p> <p>P. Hacemos un trato si ustedes se comportan bien vamos a la biblioteca, ustedes saben que se lo ganan con su comportamiento, listo y también ganamos estrellas que se ponen en</p> <p>E. (En coro) en el cuadro de honor.</p> <p>P. Muy bien..(sonríe)</p>	AR.2.3	Cuadro de honor
<p>EPISODIO 4</p> <p>P. Entonces por favor, Isabela guardas lo que estás haciendo.</p> <p>¿Cómo estamos? (profesora sonríe con manos enlazadas) Bien.</p> <p>E. Biennn</p> <p>P. Super bien listo. Nos vamos a poner de pie (niños se levantan haciendo ruido).</p> <p>Nos vamos a relajar que nuestra presentación personal este bien, derechos</p>	AR.3.2	Rutina de motivación
<p>EPISODIO 5</p> <p>P. Recordamos lo importante que es escuchar, y</p>	AR.4.4	G y R. Las rutinas de la normal y es una actividad de


<p>recordemos lo importante que es pedir la palabra (profe levanta la mano) no empezamos a hablar sino hasta que nos den la palabra. Hasta que mencionen nuestro nombre. y que solamente el nombre que se mencione es la persona que debe hablar, listo.</p>		<p>motivación</p>
<p>EPISODIO 6</p> <p>P. Vamos a recordar una pequeña dinámica que es el rey manda. Para mirar cómo estamos de atención, listo.</p>	<p>AR.3.2</p>	<p>S.E .Rutinas de clase,</p>
<p>EPISODIO 7</p> <p>P. El rey manda que levantemos la mano derecha, (profesora indica levantando la mano derecha)</p> <p>E. Levantan la mano derecha</p>		<p>Momento de motivación en la planeación</p>
<p>P. levantemos la mano izquierda. (los niños levantan la mano izquierda) El rey no ha mandado. (Profesora sonrío)</p> <p>Recuerden que (profesora pone el dedo en el oído) .hasta que se dé la indicación. por eso hay que estar atentos. (Profe vuelve a sonreír y se pone el dedo en el oído como indicando atención)</p>	<p>AR.3.3</p>	
<p>EPISODIO 7 A</p> <p>Siéntense por favor. (niños se sientan) yo no he dicho el rey manda (profe con la cabeza y sonriendo indica no) y pendientes vamos a estar atentos a las ordenes que vamos dando listo. (les sonrío nuevamente)</p>	<p>AR.4.2.</p>	<p>Rutinas, experiencia normal.</p>
<p>EPISODIO 8</p> <p>El rey manda que todos se toquen los zapatos (niños se agachan a tocarse los zapatos)</p>		<p>S.A. asocia las</p>


Anexo 9. Síntesis esquema analítico


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Instituto de Educación</small>		AGRUPACION DE ARGUMENTOS Procedimiento para la organización y análisis de datos		
EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE PRIMARIA ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE VERBO.				
INVESTIGADORA		Aurora Torres Romero		
Relación de Episodios de clase 1.2.3.4.5. AMALTEA. ΘA				
Fecha	SABERES ACADEMICOS.	SABERES DE LA EXPERIENCIA	TEORIAS IMPLICITAS	GUIONES Y RUTINAS
6/09/18. Clases 1y2	7-8-9-10-12-17-18-20-23-25-26-29-31-33-34-36-41-42-47-48-49-50-53-56-64-66-75-76- 93- 103-105- 112-113-129-130-131-145-146-151-152-166-167-168	11-15-16-19-21-22-27-40-46-52-55-57-61-62-63-65-70-79-80-91-92-98-110-111-114-123-124-132-133-139-140-153-154-155-161-173-174-	2-3-17-24-28-35-43-51-54-59-68-69-72-74-77-81-90-94-95-101-102-108-115-116-117-118-119-120-141-142-143-144-150-162-163-164-165-175-176	3-4-5-13-14-25-30-32-37-38-39-44-45-67-71-78-83-84-85-86-87-88-89-96-97-99-100-106-107-109-121-122-125-126-127-128-134-135-136-137-138-147-148-149-156-157-158-159-160-169-170-171-172-177-178-179-180
17/09/18 Clase 3 y 4	184-185-193-194-205-206-213-214-229-230-235-236-	186-187-188-198-199-208-223-224-231-232-	181-182-183-195-196-197-209-210-211-215-216-217-222	189-190-191-192-200-201-202-203-204-207-212-218-219-220-221-225-226-227-228-233-234-237-238-239
19/09/18 Clase 5.	246-247-256-257-258-259-268-269-270-277-278-279-296-297-298-308-309-310-325-334-335-336.	240-242-253-254-266-267-283-284-293-294-295-306-307-316-317-318-323-324-329	248-252-260-261-262-271-272-273-285-286-287-288-299-300-311-312-326-327-328-332-333	243-244-245-249-250-251-255-263-264-265-274-275-276-280-281-282-289-290-291-292-301-302-303-304-305-313-314-315-319-320-321-322-330-331-

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Universidad de Educadores</small>		AGRUPACION DE ARGUMENTOS Procedimiento para la organización y análisis de datos		
EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE PRIMARIA ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE VERBO.				
INVESTIGADORA		Aurora Torres Romero		
<i>Relación de Episodios entrevista semiestructurada. AMALTEA. ΘA</i>				
Fecha	SABERES ACADEMICOS.	SABERES DE LA EXPERIENCIA	TEORIAS IMPLICITAS	GUIONES Y RUTINAS
10/08/18	5-6-15-16-17-31-38-39-40-41-56-57-58	13-14-18-19-20-21-32-33-34-50-51-52-	7-8-9-10-11-12-22-23-42-43-44-48-49-59-60.	1-2-3-4-24-25-26-27-28-29-30-35-36-37-45-46-47-53-54-55-

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Universidad de Educadores</small>		AGRUPACION DE ARGUMENTOS Procedimiento para la organización y análisis de datos		
EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE PRIMARIA ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE VERBO.				
INVESTIGADORA		Aurora Torres Romero		
<i>Relación de Episodios, técnica estimulación del recuerdo. TER AMALTEA. ΘA</i>				
Fecha	SABERES ACADEMICOS.	SABERES DE LA EXPERIENCIA	TEORIAS IMPLICITAS	GUIONES Y RUTINAS
06/03/19	7-8-9-14—25-28-29-30-31-32-33-34-42-43-71-72-73-74-91-92-100-101-102-103	3-6-10-12-13-19-37-38-47-48-53-54-68-69-70-75-76-77-81-82-83-93-105-106-114-115	2-4-5-6-11-20-26-27-39-40-41-49-50-51-52-63-64-65-78-79-80-104-107-108-109-116-117-	1-15-16-17-18-21-22-23-24-27-35-36-44-45-46-55-56-57-58-59-60-61-62-66-67-84-85-86-87-88-89-90-94-95-96-97-98-99-110-111-112-113-118-119-120

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Instituto de Educación Superior</small>		AGRUPACION DE ARGUMENTOS Procedimiento para la organización y análisis de datos		
EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE PRIMARIA ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE VERBO.				
INVESTIGADORA		Aurora Torres Romero		
Relación de Episodios de clase 1.2.3.4. ELPIS. ØB				
Fecha	SABERES ACADEMICOS.	SABERES DE LA EXPERIENCIA	TEORIAS IMPLICITAS	GUIONES Y RUTINAS
17/09/18. Clases 1y2	19-21-23-25-26-27-28-29-30-32-33-34- 35-36-41-42-46-48-49-50-53-56-64-66-75-76- 93- 103-105-112-113-129-130-131- 145-146-151-152-166-167-168-189-190-191-192-193-194-195-220-221-241-242-243-250.	6-7-7A- 8- 18-40-46-52-55-57-61-62-63-65-70-79-80-91-92-98-110-111-114-123-124-132-133-139-140-153-154-155-161-173-174-189--200-201218-219-222-223-224-231-232-240-248-249-	1--3- 7-9-10-11-14-20-31-35-43-51-54-59-68-69-72-74-77-81-90-94-95-101-102-108-115-116-117-118-119-120-141-142-143-144-150-162-163-164-165-175-176186-187-188-212-213-214-235-236-244-245-	2-3-4-5-12-13-15-16-17-18-36-37-38-39-44-45-70-71-72-78-83-84-85-86-87-88-89-96-97-99-100-106-107-109-121-122-125-126-127-128-134-135-136-137-138-147-148-149-156-157-158-159-160-161-169-170-171-172-177-178-179-180-- 202-203-204-205-206-215-216-217-237-238-239-246-247
19/09/18 Clase 3 y 4	255-256-257-258-259-260-269-270-271-272-282-284-292-298-299-300-301-307-308-322-323-	254-264-263--273-275-276-277286-287-288-297305-306-314-315-316-327-328-	251-252-253-264-265-266-281-285-293-302-303-304-312-313-324-325-326-	261-267-268-274-278-279-280-286-289-290-291-294-295-296-309-310-311-317-318-319-320-321-329-330.

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Instituto de Educadora</small>		AGRUPACION DE ARGUMENTOS Procedimiento para la organización y análisis de datos		
EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE PRIMARIA ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE VERBO.				
INVESTIGADORA		Aurora Torres Romero		
<i>Relación de Episodios entrevista semiestructurada. ELPIS. ØB</i>				
Fecha	SABERES ACADEMICOS.	SABERES DE LA EXPERIENCIA	TEORIAS IMPLICITAS	GUIONES Y RUTINAS
10/08/18	3-4-19-27-29-30-31-37-38-39-39-40-79-80-	11-12-14-15-16-17-18-20-21-22-23-24-28-36-41-46-49-52-53-61-62-63-65-75-76-	25—26-32-33-34-35-42-48-51-68-69-70-	1-2-5-6-7-8-9-10-13-43-44-45-47-47-50-54-55-56-57-58-59-60-63-64-66-67-71-72-73-74-77-78-

 UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <small>Instituto de Educadora</small>		AGRUPACION DE ARGUMENTOS Procedimiento para la organización y análisis de datos		
EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE PRIMARIA ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE VERBO.				
INVESTIGADORA		Aurora Torres Romero		
<i>Relación de Episodios técnica estimulación del recuerdo. TER ELPIS. ØB</i>				
Fecha	SABERES ACADEMICOS.	SABERES DE LA EXPERIENCIA	TEORIAS IMPLICITAS	GUIONES Y RUTINAS
06/03/19	7-8-9-14—25-28-29-30-31-32-33-34-42-43-71-72-73-74-91-92-100-101-102-103	3-6-10-12-13-19-37-38-47-48-53-54-68-69-70-75-76-77-81-82-83-93-105-106-114-115	2-4-5-6-11-20-26-27-39-40-41-49-50-51-52-63-64-65-78-79-80-104-107-108-109-116-117-	1-15-16-17-18-21-22-23-24-27-35-36-44-45-46-55-56-57-58-59-60-61-62-66-67-84-85-86-87-88-89-90-94-95-96-97-98-99-110-111-112-113-118-119-120

Anexo 10.

Perfil Epistemológico de la Noción de Verbo

Aurora Torres Romero.

En este apartado de la investigación se hará un recorrido histórico por la noción Verbo, es necesario aclarar que una de las preocupaciones del estudio de la gramática históricamente ha sido establecer las clases de palabras o categorías gramaticales de las lenguas. Las escuelas y modelos gramaticales y lingüísticos han tenido en cuenta gran variedad de criterios de tipo semántico, morfológico, funcional y distribucional, sin embargo, el tema aún no ha sido resuelto, “Desde una perspectiva formal, en el sentido configuracional, podría decirse que el verbo es la palabra que constituye el núcleo de un sintagma, que lo capacita para regir los complementos que potencialmente forman parte del sintagma verbal” (De Miguel, 2004).

Para esta autora, el verbo sería una palabra dotada de la posibilidad de seleccionar semántica y formalmente uno o varios complementos, sin embargo, el criterio para definir el verbo no puede ser exclusivamente el de la selección semántica pues a través de este se identifican los predicados y hay otras palabras y sintagmas que pueden funcionar como tales.

Para iniciar el recorrido histórico es necesario adentrarse en el campo de la gramática para poder comprender la teoría del lenguaje que no se restringe a una lengua en particular, sino que contiene los principios de construcción de enunciados de todas las lenguas y la función de todas las palabras que lo componen.

La gramática general plantea como axioma primitivo que el lenguaje es la expresión del pensamiento. La versión escogida del axioma de la gramática general conduce a hacer del verbo la expresión de la existencia, propuesta por Condillac y Beauzée. Al respecto Auroux (1985-1986) indica:

Este axioma no es muy original; se puede comparar con la definición que Aristóteles da de las palabras como símbolos de las afecciones del alma. La gramática general encuentra sus fundamentos en esta psicología aristotélica, y es lo que la distingue, por ejemplo, del tipo de gramática universal desarrollada por los modistas en la Edad Media '. Para los modistas, las clases de palabras corresponden a modos de significar que no son más que las propiedades de las cosas en tanto que éstas son expresadas por la voz. (p.289)

De acuerdo a Auroux el desarrollo de la gramática general corresponde a una incorporación masiva de conceptos procedentes de esa disciplina. En este punto también hay que referirse a la teoría de los tiempos gramaticales de acuerdo a Arnould y Lancelot que distinguen el uso de dos pretéritos el indefinido: que es el tiempo del acto del habla y el perfecto que es el tiempo de ocurrencia del suceso.

Mientras que en el gramática clásica se refieren los tiempos gramaticales a posiciones relativas en una continuum ordenado, utilizando relaciones," dan tres tiempos: $sim(x, \&0)$: presente; $av(x, \&,)$: pasado; $ap(x, \&0)$: futuro. Esto se complica cuando disponemos del parámetro T1, ya que con las mismas relaciones se obtienen 32 tiempos, de acuerdo a Beauzée" (Auroux, 1985-1986, p290).

Por su parte la gramática filosófica surge en el siglo XVII, gracias al espíritu racionalista que establece un sistema de signos que busca un saber lingüístico ordenado y que no es inherente a la estructura misma de la realidad, pues el signo deja de ser la figura misteriosa para revelarse como la relación binaria del enlace significante y el significado. "El signo lo es a las ideas, tal como se dan en la experiencia son de la naturaleza compleja porque solo a través de esta representación del lenguaje, pueden conocerse ordenadamente las cosas del mundo" (Vegas,1978. p.166.).

En esta gramática no se busca establecer un lenguaje universal ni un algoritmo puro sino que se intenta mostrar en cada lengua concreta el mecanismo articulador del pensamiento en sí mismo, es una gramática taxonómica.

Continuando con el análisis de Vegas, podemos encontrar entre otras diferencias, que mientras el empirismo y el racionalismo clásico no renuncian al fantasma de un ordenador universal, sin cuestionarse sin el objetivo no depende del ejercicio fatigoso de una lengua concreta y del funcionamiento efectivo de la palabra usada.

Estas son algunas de las concepciones epistemológicas que aportan al perfil de la noción y nos muestran las dinámicas y cambios que se presentan a lo largo de la historia en el campo de la gramática.

Ahora bien, retomando nuestra noción, para muchos autores el verbo es una cuestión compleja y escurridiza, entonces como será para los profesores de primaria encarar esta noción, en el universo del aula de clase y que se pueda hacer esa puesta en escena en el proceso del conocimiento de sus estudiantes mediado por la intencionalidad de la enseñanza

Bibliografía

Auroux, S. (1985-1986) *La teoría de los tiempos en la gramática general francesa*. E.L.U.A. 3, 1985-1986, págs. 287-312.

De Miguel, E. (2004). *Que significan actualmente algunos verbos y que pueden llegar a significar*. Universidad Autónoma de Madrid. págs. 1 – 27.

Nocera, P. (2009) *Discurso, escritura e historia en l'idéologie Destutt de Tracy*. Universidad de Buenos Aires. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* | 21 (2009.1).