

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DE DOS PROFESORAS DE LA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE
DISEÑO DE AMBIENTES

INGRID TATIANA TAPIERO HUESO
Cód. 2022287558

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D.C
2024

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DE DOS PROFESORAS DE LA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE
DISEÑO DE AMBIENTES

INGRID TATIANA TAPIERO HUESO
Cód. 2022287558

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

Director
DR. GERARDO ANDRÉS PERAFÁN ECHEVERRI

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D.C
2024

AGRADECIMIENTOS

A Dios y a la vida que me permitieron formarme como maestra de Educación Infantil y que hoy me permiten, desde este trabajo investigativo, visibilizar y exaltar la labor que diariamente realizan las profesionales de la Educación Infantil.

A mi familia, mi gran fuente de apoyo y alegría, gracias por acompañar mis luchas personales y profesionales.

A mis queridas maestras de la Licenciatura en Educación Infantil quienes inspiraron esta investigación y me permitieron reconocer y exaltar su trabajo riguroso y profesional que diariamente realizan en el campo de la Educación Infantil y la formación de maestras.

Al profesor Andrés Perafán, por acompañar este proceso investigativo. Gracias por su compromiso con esta investigación y así permitir reconocer desde mi lugar de formación, al maestro como un intelectual y constructor de conocimiento.

A mi querida Universidad Pedagógica Nacional, que siempre me inspiró a ser mejor y en donde tuve la fortuna de conocer a mis queridas amigas, colegas y profesoras, que me permiten reflexionar sobre las apuestas de ser y hacer como maestras y mujeres profesionales.

A los niños y las niñas que inspiran diariamente mi labor de ser maestra, que me animan a seguir trabajando y estudiando con compromiso el campo de la Educación Infantil.

Gracias, gracias, gracias.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 8 |
| 1.CAPÍTULO I..... | 10 |
| 1.1 Planteamiento del problema..... | 10 |
| 1.2 Justificación..... | 12 |
| 1.3 Objetivos | 15 |
| 1.3.1 Objetivo General..... | 15 |
| 1.3.2 Objetivos Específicos | 15 |
| 2. CAPÍTULO II | 16 |
| 2.1 La investigación sobre la enseñanza | 16 |
| 2.1.1 Programas de investigación centrados en la psicología conductista: De la efectividad de la enseñanza a la cognición del profesor | 17 |
| 2.1.2 Programas de investigación centrados en la psicología cognitiva: Avanzando hacia el programa del pensamiento y conocimiento del profesor..... | 20 |
| 2.2 Consolidación del programa cognición o pensamiento del profesor | 22 |
| 2.2.1 Procesos de planificación del profesor, pensamientos preactivos y posactivos | 23 |
| 2.2.2 Toma de decisiones interactivas | 24 |
| 2.2.3 Teorías y creencias del profesor | 24 |
| 2.2.4 Conocimiento práctico..... | 25 |
| 2.3 Avance del programa: del pensamiento al conocimiento profesional docente, una apuesta alternativa..... | 26 |
| 2.3.1 Conocimiento pedagógico de Contenido (CPD) | 27 |
| 2.3.2 Conocimiento de los profesores expertos..... | 28 |
| 2.3.3 El conocimiento profesional docente como yuxtaposición de cuatro saberes..... | 28 |
| 2.3.4 El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas | 31 |
| 2.3.5 El Conocimiento Profesional Docente asociado a categorías particulares..... | 33 |
| 2.4 Investigaciones sobre el conocimiento profesional docente de la Educadora infantil..... | 36 |
| 2.5 Investigaciones sobre el conocimiento profesional específico del profesorado asociado a categorías particulares, realizadas por el grupo Investigando por las aulas colombianas-Invaucol-..... | 41 |
| 2.6 Diseño de ambientes en la Educación Infantil | 43 |

| | |
|--|-----|
| 3. CAPÍTULO III | 47 |
| 3.1 Enfoque epistemológico..... | 47 |
| 3.2 Enfoque metodológico | 49 |
| 3.2.1 Investigación de corte cualitativo e interpretativo..... | 49 |
| 3.2.2 El estudio de caso | 51 |
| 3.2.2.1 Caracterización del estudio de caso: Dos profesoras expertas..... | 52 |
| 3.2.2.1.1 Profesora referenciada como ΘA | 53 |
| 3.2.2.1.2 Profesora referenciada como ΘB | 56 |
| 3.2.2.1.3 Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y la Licenciatura en Educación Infantil. | 58 |
| 3.3 Ruta metodológica..... | 61 |
| 3.4 Las técnicas e instrumentos para la construcción de datos..... | 62 |
| 3.4.1 Observación participante. | 62 |
| 3.4.2 Registro y transcripción de audio y video..... | 64 |
| 3.4.3 Entrevista semiestructurada. | 65 |
| 3.4.4 Análisis de contenido de documentos oficiales. | 66 |
| 3.4.5 Técnica de estimulación del recuerdo..... | 67 |
| 3.5 Construcción del sentido: Análisis e interpretación de los datos. | 69 |
| 3.5.1 El Analytical Scheme..... | 69 |
| 3.5.2 Triangulación de la información..... | 73 |
| 4. CAPÍTULO IV..... | 75 |
| 4.1 Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante (transposición didáctica) asociados a la noción escolar de diseño de ambientes | 76 |
| 4.1.1 La metáfora de la referencia como oportunidad de devenir la reflexión respecto al trabajo pedagógico en la educación inicial..... | 77 |
| 4.1.2 El oxímoron “menos es más” como posibilidad de reflexionar el lugar del objeto, elemento constitutivo del Diseño de Ambientes | 86 |
| 4.2. Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante (práctica profesional) asociados a la noción escolar de diseño de ambientes | 93 |
| 4.2.1 La metáfora de la valoración de las propuestas de Diseño de Ambientes como un ejercicio de promoción de la reflexión pedagógica..... | 94 |
| 4.2.2 El símil de acompañar las acciones lúdicas como posibilidad de recordar al sujeto que jugó, para enriquecer la práctica profesional | 100 |

| | |
|---|-----|
| 4.3 Las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante (el campo cultural institucional) asociados a la noción escolar Diseño de ambientes | 106 |
| 4.3.1 La metáfora de equipar a las maestras en formación como posibilidad de defender su saber pedagógico | 107 |
| 4.3.2 El símil de continuar colectivamente el legado construido en la LEI como posibilidad de visibilizar la trayectoria histórica de este programa académico | 113 |
| 4.4 Los guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante (historia de vida) asociados a la noción escolar de Diseño de ambientes..... | 120 |
| 4.4.1 El símil de felicitar y reconocer el trabajo de las estudiantes como manera de permitir la emergencia de las futuras profesoras de Educación Infantil | 121 |
| 4.4.2 La metáfora de la presencia como edificación de las futuras maestras desde la vivencia y la reflexión..... | 128 |
| 4.5 Integración de los cuatro saberes en la construcción del sentido general de la noción escolar de diseño de ambientes | 134 |
| 4.5.1 Integración del primer nivel | 136 |
| 4.5.2 Integración del segundo nivel..... | 139 |
| 4.5.3 Integración del tercer nivel..... | 142 |
| CONCLUSIONES | 144 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 149 |
| ANEXOS..... | 156 |
| Anexo 1: Formato de observación | 156 |
| Anexo 2: Protocolo de observación | 157 |
| Anexo 3: Muestra Protocolo de Observación diligenciado para esta investigación | 161 |
| Anexo 4: Protocolo de Entrevista Semiestructurada..... | 162 |
| Anexo 5: Analytical Scheme..... | 165 |
| Anexo 6: Formato Analytical Scheme | 170 |
| Anexo 7: Muestra Analytical Scheme diligenciado para esta investigación | 171 |
| Anexo 8: Organización y agrupación de los episodios según los cuatro saberes constitutivos del conocimiento profesional docente específico..... | 172 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| 1. Dimensiones y componentes del conocimiento profesional..... | 30 |
| 2. El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas..... | 31 |
| 3. El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares | 34 |
| 4. El conocimiento profesional específico del profesorado de Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción escolar de diseño de ambientes | 35 |
| 5. Sentidos parciales de las ocho figuras discursivas que de manera integrada constituyen el conocimiento profesional específico de dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción escolar de diseño de ambientes. | 136 |
| 6. Sentidos parciales de los saberes que integran el conocimiento profesional específico de dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción escolar de Diseño de ambientes. | 139 |
| 7. Sentidos parciales integrados en segundo nivel, que corresponden a los saberes de carácter implícito y explícito. | 141 |
| 8. Conocimiento profesional docente específico de las dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción escolar de Diseño de Ambientes. | 143 |

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

| | |
|---|-----|
| 1. Ilustración 1: Criterios de valoración Diseño de ambientes propuestos por la profesora ΘB .. | 98 |
| 2. Ilustración 2: Momento de exploración y saludo con la tela | 103 |
| 3. Ilustración 3: Profesora ΘB acompaña acciones lúdicas de las estudiantes. | 104 |
| 4. Ilustración 4: Estudiantes celebran y se alegran por el reconocimiento dado por la profesora ΘA..... | 122 |
| 5. Ilustración 5: La profesora ΘB acompaña y reconoce la construcción de las estudiantes..... | 122 |
| 6. Ilustración 6: Registro de asistencia profesora ΘA..... | 129 |
| 7. Ilustración 7: Registro asistencia profesora ΘB..... | 130 |

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo investigativo se desarrolló en la Maestría en Educación, en el Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, buscó comprender e interpretar el conocimiento profesional específico que mantienen dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil, asociado a la noción escolar de diseño de ambientes. Desde esta investigación se reconoce al maestro¹ como un intelectual y profesional de la educación el cual construye, en la enseñanza interactiva, un saber específico y particular. Ello como una apuesta investigativa que hace parte del grupo de investigación: Investigación por las Aulas Colombianas -Invaucol-, que orienta su trabajo hacia la comprensión y visibilización del Conocimiento Profesional Docente respecto a nociones específicas y su relación e impacto con la formación docente.

En esa medida, en este trabajo investigativo se tomó como objeto de investigación el conocimiento profesional específico de dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, en el cual se buscó caracterizar y comprender, desde el acercamiento a su orden discursivo, sentires y apuestas pedagógicas que día a día las maestras expertas realizan en la enseñanza interactiva con otras maestras² en formación, pues ello pone en evidencia su participación real en la construcción de los sentidos específicos de las nociones que ellas enseñan.

En ese sentido, esta investigación se ubicó en un enfoque epistemológico que permite sustentar y resignificar al profesor como intelectual y constructor de un conocimiento intencionado y específico diferente al de otros profesionales, ya que “(...) conocimiento, sujeto y realidad son la misma cosa: un mismo devenir, el devenir del hombre y de la compleja “realidad” que se ha construido.” (Perafán, 2015, p. 92). De igual manera, se enmarcó en un enfoque cualitativo e interpretativo que retoma el estudio de caso múltiple, en el cual participaron dos profesoras expertas de la Licenciatura en Educación Infantil.

¹ En esta investigación se hace uso indiferenciado de los términos docente, maestro, educador y profesor, en tanto todos ellos hacen referencia al sujeto enseñante y se hace alusión a hombres y mujeres.

² En adelante se menciona el término “maestras” en formación refiriéndose tanto a estudiantes hombres y mujeres.

A partir del análisis e interpretación del orden discursivo de las profesoras, mediado por la intencionalidad de la enseñanza de la noción de Diseño de ambientes, es posible evidenciar y caracterizar la integración de los cuatro saberes (guiones y rutinas, teorías implícitas, saberes académicos y saberes basados en la experiencia) que configuran el conocimiento profesional de las dos profesoras expertas, conocimiento rico en sentidos que permite explicitar una mirada profesional de las profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil frente a los desarrollos pedagógicos que realizan diariamente en las aulas con otras maestras en formación y que la caracterizan como profesoras intelectuales y constructoras de saberes específicos.

Así pues, este documento se organiza en cinco capítulos que presentan y describen el desarrollo de esta investigación, los cuales se encuentran distribuidos de la siguiente manera: el primer capítulo realiza la *presentación* de los elementos estructurales que fundamentan la propuesta investigativa (el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos); el segundo capítulo presenta el *marco teórico y referencial*, el cual expone de manera concreta los fundamentos epistemológicos que sustentan la investigación y que se relacionan con el conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares; el tercer capítulo presenta la *metodología*, que expone el enfoque epistemológico y metodológico en los cuales se enmarca esta investigación; el cuarto capítulo expone *el análisis e interpretación* de datos, que da cuenta de ocho figuras discursivas que permiten develar la red de sentidos construidos por las profesoras participantes a partir de la enseñanza de la noción escolar de diseño de ambientes; el quinto y último capítulo presenta las *conclusiones* respecto al conocimiento profesional docente específico de las dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil, algunas consideraciones sobre el enfoque metodológico (ruta metodológica y técnicas de construcción e datos) y las reflexiones, aprendizajes y aportes producto de esta investigación; finalmente se encuentran las referencias bibliográficas y los anexos que permitieron la construcción del documento y la consolidación de la investigación.

1.CAPÍTULO I

En el presente capítulo se exponen los elementos estructurales que fundamentan la presente investigación, a partir de tres aspectos: el primero refiere al planteamiento del problema y la pregunta investigativa que traza el camino de esta investigación; en el segundo aspecto se justifica la pertinencia e importancia de dicho trabajo investigativo y el tercero a los objetivos (general y específicos) trazados para investigar el conocimiento profesional específico de dos profesoras de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional asociado a la noción escolar de diseño de ambientes.

1.1 Planteamiento del problema

En contraste con el rol otorgado históricamente al maestro como funcionario de la educación que transmite conocimientos o facilita aprendizajes, desde esta investigación se reconoce al maestro como un intelectual y profesional de la educación, el cual construye, desde la enseñanza interactiva, un saber específico y particular. Ello como una apuesta investigativa que hace parte del grupo de investigación: Investigación por las Aulas Colombianas -Invaucol-, que orienta su trabajo hacia la comprensión y visibilización del Conocimiento Profesional Docente respecto a nociones específicas y su relación e impacto con la formación docente.

En esa medida, en esta propuesta investigativa se tomó como objeto de estudio el conocimiento profesional específico de dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual se buscó caracterizar y comprender desde el acercamiento a su orden discursivo, sentires y apuestas pedagógicas que día a día las maestras expertas realizan en la enseñanza interactiva con otras maestras en formación, pues ello pondrá en evidencia su participación real en la construcción de los sentidos específicos de las nociones que ellas enseñan.

Teniendo en cuenta esto, es importante destacar que la Licenciatura en Educación Infantil cuenta con dos ciclos de formación, el de fundamentación y el de profundización. En el primero se busca establecer las bases teóricas, los saberes pedagógicos y didácticos relacionados con la educación infantil (educación inicial y primeros grados de escolaridad, campo donde puede ejercer su labor esta profesional) los cuales se vinculan con la práctica pedagógica de las

maestras en formación. En el segundo, se busca establecer las bases teóricas relacionadas con la construcción de propuestas pedagógicas e investigativas en el campo de la educación infantil y vinculadas también con la práctica de las maestras en formación.

En este sentido, se buscó comprender e interpretar el conocimiento profesional específico de dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional respecto a la noción escolar de diseño de ambientes. Pero, ¿por qué esta noción particular? Dicha noción es contemplada en los syllabus correspondientes de distintas asignaturas como una noción fundamental, al considerarse como eje orientador e importante en el trabajo pedagógico propio de la Educación Infantil. Además, porque esta noción es concebida como una estrategia fundante que rige la práctica diaria de las maestras, que devela una rigurosidad, planificación y reflexión propia del trabajo que realizan con los niños y las niñas. A través del diseño de ambientes es posible potenciar y posibilitar experiencias en torno al juego, el movimiento y la exploración; actividades inherentes al niño y la niña, que tienen un valor en sí mismas y, es a partir de estas, que la maestra puede enriquecer su labor y permitir el desarrollo integral de los niños y las niñas.

No obstante, estas intuiciones, resultado de la experiencia y la consulta bibliográfica, fue necesario documentar, con un estudio de caso, cuál es el sentido específico, particular, que dos maestras expertas construyen y movilizan en la enseñanza interactiva; toda vez que es ese sentido el que al final constituye el orden discursivo del profesor y el que interpela a los otros en el proceso formativo. En efecto, más allá de cualquier deber ser (lo que idealmente debe saber y saber hacer un profesor, según ciertas miradas ilustradas), y más allá de los supuestos conductistas (según los cuales el pensamiento, la conciencia, las operaciones internas del sujeto son un reflejo de un mundo exterior o el producto de variables externas) lo que constituye el referente de lo “enseñado” es lo que el profesor, como sujeto, produce como orden discursivo en el aula.

Es por esto que esta investigación es una oportunidad para la construcción de nuevo conocimiento al visibilizar los sentidos particulares y específicos atribuidos por las dos profesoras participantes a la noción escolar de diseño de ambientes, los cuales no son comparables con otras nociones escolares y son construidos en el aula de manera única y particular. En esa medida, se podrá explicitar un sentido complejo y único respecto a esta noción,

con lo cual se visibilizará que son las profesoras expertas las que, desde la intencionalidad de la enseñanza de dicha noción, buscan interpelar de manera constante a las futuras maestras de Educación Infantil.

Así, para esta investigación se abordaron los espacios académicos “Lúdica y Psicomotricidad” del ciclo de fundamentación y “Diálogos entre arquitectura y pedagogía en la educación infantil”, seminario optativo del ciclo de profundización, donde las dos profesoras de la licenciatura, a través de clases teóricas vinculadas a la práctica pedagógica, establecen las bases de formación propias de esta profesional y visibilizan un trabajo pedagógico específico y particular respecto a la noción escolar de diseño de ambientes.

Teniendo en cuenta lo anterior, se intentó explicitar los sentidos construidos por dos profesoras expertas de la Licenciatura de Educación Infantil, sobre la noción escolar de diseño de ambientes, a partir de la observación y análisis de sus discursos en la enseñanza interactiva, que permita explicitar una mirada profesional de las profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil frente a los desarrollos pedagógicos que realizan diariamente en las aulas con otras maestras en formación y que la caracterizan como una profesora intelectual, constructora de sentidos y de saberes específicos. Así las cosas, se plantea el siguiente interrogante: *¿Cuál es el conocimiento profesional específico de dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción escolar diseño de ambientes?*

1.2 Justificación

La presente investigación tuvo como propósito indagar y caracterizar el conocimiento profesional específico de dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil respecto a la noción escolar de diseño de ambientes. Es importante destacar que este trabajo investigativo se nutre de varias investigaciones y estudios de caso realizados desde el grupo de investigación Invaucol, desde donde se enmarca el mismo. Evidenciándose que desde el ámbito universitario y, especialmente los trabajos investigativos que abordan el conocimiento profesional docente en relación con nociones específicas, se han realizado dos; el primer trabajo realizado por Triviño (2020) asociado a la noción escolar de intervalo enseñada por el profesorado de la Licenciatura en Música y el segundo, de Bernal (2023) relacionado con la noción escolar de expresión corporal construida por el profesorado de la Licenciatura en Educación Física. De ahí, que se

considere relevante esta propuesta investigativa para continuar caracterizando y explicitando el conocimiento profesional docente específico que se ha construido desde el entorno de la formación de maestros a nivel universitario.

Por ello, dicha investigación se considera como un importante aporte a la línea del conocimiento del profesor, pues permite visibilizar el conocimiento que históricamente han construido las dos profesoras desde la educación universitaria y la formación de licenciadas en Educación Infantil. Aspecto que ha sido poco abordado, toda vez que, cuando se indaga por los conocimientos de los profesores, el énfasis generalmente ha sido puesto en los conocimientos base de contenido que, como si en verdad provinieran de las otras disciplinas -distintas a la enseñanza-, deberían mantener tales profesores. La pregunta por el qué debe saber un profesor experto universitario del área de Educación Infantil para formar licenciados en Educación Infantil queda desplazada por la pregunta: ¿qué ha construido como conocimiento específico, con el cual forma y educa, ese profesor universitario?

Teniendo en cuenta lo anterior, resultó relevante visibilizar este conocimiento y los sentidos construidos por dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil alrededor de la noción escolar de diseño de ambientes, pues ello permite vincular este conocimiento con la formación de maestras en este campo y a su vez permite avanzar en la resignificación de estas profesionales, reconociéndolas como productoras de sentido, constructoras de un saber particular y específico que se puede caracterizar y explicitar. Por ello, a través de un estudio de caso colectivo se buscó evidenciar el conocimiento profesional docente específico de dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil a partir del acercamiento a su orden discursivo y la enseñanza interactiva de la noción escolar de diseño de ambientes, lo cual da cuenta de la construcción de unos saberes integrados propios y con unos estatutos epistemológicos fundantes.

Así mismo, es importante caracterizar este conocimiento profesional específico alrededor de la noción escolar de diseño de ambientes en la Educación Infantil, pues desde el programa curricular de la Licenciatura en Educación Infantil se encuentra esta noción como fundamental, toda vez que es considerada como una de las posibilidades para promover el desarrollo integral de los niños y las niñas desde las actividades propias que realizan; como lo es el juego, el movimiento, la exploración y la expresión. Por lo cual, desde los seminarios de Lúdica y psicomotricidad y Diálogos entre arquitectura y pedagogía en la Educación infantil, las dos

profesoras de la licenciatura expresan su interés y sentidos construidos para formar futuros docentes que reflexionen y cuestionen su lugar como sujetos propositivos y transformadores de las diferentes realidades educativas; y que consideren esta noción en el trabajo pedagógico diario con las infancias y así potenciar oportunidades de juego y movimiento, al considerarlos como “maestros creadores de entornos enriquecidos para las infancias” (Cruz y Durán, 2023, p.4).

Para ello las dos profesoras retoman las experiencias, historias personales y la práctica pedagógica de los futuros maestros “(...) a partir de preguntas desencadenantes, reconstrucciones biográfico narrativas, talleres de sensibilización con materiales concretos, y la creación de ambientes en los encuentros presenciales.” (Cruz y Durán, 2023, p.9) para posibilitarles momentos de reflexión y análisis, encuentros y espacios de reconocimiento como sujetos emocionales, lúdicos y corporales que les permitan visibilizar la relación entre las cualidades del espacio y sus posibilidades pedagógicas. En ese sentido, la noción escolar de diseño de ambientes incide en la formación de los sujetos en la medida que invita a las futuras docentes a reflexionar su propia experiencia en relación al juego, movimiento, cuerpo y a la manera cómo han habitado los diferentes espacios, para de esta manera relacionarlo al trabajo pedagógico con los niños y las niñas.

Por tal motivo, se consideró importante mostrar que las profesoras construyen un conocimiento que les es propio, que es particular y que es rico en sentidos y en apuestas vinculadas a la formación de sujetos. Adicional a ello, se consideró importante develar y visibilizar el orden discursivo de las dos profesoras, el cual dota de sentido la noción escolar de diseño de ambientes en la intención de su enseñanza interactiva. Esto, como una forma de reivindicarlas como maestras productoras de saber y profesionales reflexivas y propositivas que le apuestan a la formación de los futuros profesores de Educación Infantil para que puedan impactar a las infancias a partir del trabajo pedagógico que puedan realizar en diferentes contextos.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General

Comprender e interpretar el conocimiento profesional específico que mantienen dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil, asociado a la noción escolar de diseño de ambientes.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar y caracterizar los saberes académicos de dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción escolar de diseño de ambientes.
- Identificar y caracterizar los saberes basados en la experiencia de dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción escolar de diseño de ambientes.
- Identificar y caracterizar las teorías implícitas de dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción escolar de diseño de ambientes.
- Identificar y caracterizar los guiones y rutinas de dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción escolar de diseño de ambientes.
- Evidenciar y caracterizar la integración de los cuatro saberes (guiones y rutinas, teorías implícitas, saberes académicos y saberes basados en la experiencia) que configuran el conocimiento profesional de dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción escolar de diseño de ambientes.

2. CAPÍTULO II

En este capítulo se expone el marco teórico y referencial, que cuenta con una serie de fundamentos epistemológicos que sustentan la presente investigación, donde se muestra el recorrido que ha tenido la investigación de la enseñanza y, específicamente, la línea de investigación del conocimiento del profesor, parte central de este proyecto y en dónde se inscribe el grupo Investigación por las aulas colombianas -Invaucol-.

Asimismo, se presenta un apartado que muestra de manera sintética cómo se ha caracterizado el conocimiento profesional docente de la Educadora infantil en distintas investigaciones y de esta manera realizar una reflexión sobre la manera cómo se ha caracterizado y entendido el conocimiento de esta profesional. A su vez, se exponen algunas investigaciones de maestría sobre el conocimiento profesional específico del profesorado, asociado a categorías particulares, realizadas desde el grupo de investigación Invaucol, estudios de caso que son un referente importante para esta investigación.

Por último, se expone un apartado que muestra un análisis epistemológico de la noción de diseño de ambientes relacionada con la Educación Infantil y con la importancia en la formación de los futuros profesores.

2.1 La investigación sobre la enseñanza

La investigación sobre la enseñanza ha sido importante para reconocer los fenómenos propios en este campo que lo sitúan como un campo en el que se han configurado distintos programas de investigación que plantean diferentes perspectivas que difieren en sus formas de indagar y analizar el acto educativo. En esa medida, es importante señalar las características propias de cada programa de investigación sobre la enseñanza y destacar otras relacionadas con el pensamiento y conocimiento del profesor, el cual ha tenido gran impacto en la comunidad internacional y que permite reconocer al maestro como constructor de conocimiento, intelectual y trabajador de la cultura.

Así pues, es importante destacar un acontecimiento cultural fundante del programa de investigación sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor, este refiere a la ruptura epistemológica que se da entre la psicología conductista y la psicología cognitiva, en las cuales

se ubicaban los programas de la investigación de la enseñanza. Se destaca que los distintos programas basados en la psicología conductista plantearon sus investigaciones centradas en la relación de causalidad directa entre la conducta del docente y el aprendizaje del estudiante. Paulatinamente, otros programas plantearon su interés investigativo por interpretar y ampliar el sentido de lo que sucedía en las aulas y avanzaron en indagar sobre la naturaleza del pensamiento y el conocimiento del profesor, desarrollos que han contribuido a la construcción del conocimiento profesional docente asociado a categorías particulares.

2.1.1 Programas de investigación centrados en la psicología conductista: De la efectividad de la enseñanza a la cognición del profesor

Uno de los programas de investigación de la enseñanza es el conocido como *proceso-producto* que Shulman (1989), presenta como un enfoque que estudia las relaciones de la actividad del docente y las consiguientes capacidades del estudiante. Se establece así, una relación de causalidad y unidireccionalidad en la que se considera que lo que sabe el profesor es lo que debe saber y hacer el alumno.

Dicho enfoque es también conocido como el enfoque de la efectividad, que se considera como un programa con amplias investigaciones, que tuvo altas repercusiones sobre el modo de entender la enseñanza en la década de los años 60 y 70. Ya que, como lo plantea Torres (1991), en ese momento los marcos teóricos y de investigación sobre la enseñanza estaban dominados por este programa de investigación que tenían su atención en datos de tipo cuantitativo y buscaba establecer las relaciones entre los procesos de enseñanza del profesor y las repercusiones sobre el aprendizaje de los estudiantes; ya que desde este programa, el autor plantea que el propósito principal de la investigación educativa se relacionaba con la ciencia, pues buscaba descubrir regularidades para plasmarlas en leyes que explicarían y predijeran la práctica del docente (p. 12).

Asimismo, este enfoque se concibió desde una perspectiva positivista que se centraba en la eficacia de la enseñanza del profesor y se interesaba en establecer variables que permitieran determinar las variaciones de la conducta del docente y su incidencia en las del rendimiento de los estudiantes. Adicionalmente, este programa de investigación retomó planteamientos de la psicología conductista aplicada, que desde su interés por descomponer tareas para evaluarlas y de ellas readiestrar a los individuos, buscaba llevar esto a la práctica de enseñanza de los maestros

con el fin de evidenciar cambios en los alumnos. Por ello, estas investigaciones se realizaban en las aulas en dónde se observaba la conducta del profesor y se relacionaba con la eficacia del mismo.

La principal consecuencia de dicho enfoque fue lograr que al profesor se le caracterizará desde lo que “debía hacer” para mejorar las conductas de los alumnos, lo cual se tradujo en la creación de test de rendimientos estandarizados, lo que evidenció un interés por adiestrar al maestro y en perfeccionar planes de instrucción, que lo desvirtuaban como conocedor e intelectual de la educación, puesto que su labor estaba enfocada en mejorar la eficacia de su labor, ya que “los profesores parecían capaces de aprender a comportarse del modo que sugería el programa de investigación y los comportamientos tendían a producir un rendimiento más elevado entre sus alumnos.” (Shulman, 1989, p. 29).

Sin embargo, este enfoque de investigación fue perdiendo vigor en la comunidad académica, puesto que los fondos necesarios para llevar estas investigaciones fueron reducidos notablemente; además, porque se puso en cuestión su base de investigación que era empírica y no teórica, pues el interés de este programa estaba centrado en buscar las causas de los comportamientos y no las explicaciones, el porqué de las circunstancias y el actuar de los profesores respecto a ciertas situaciones.

De ahí que estas limitaciones en el programa de investigación hicieran que otros programas intentaran abordarlas y/o atender fenómenos dejados de lado en este enfoque. Uno de estos fue el enfoque *tiempo y aprendizaje* que Shulman (1989), presenta como un programa relacionado con el tiempo de aprendizaje académico (TAA), que vinculó la actividad docente con las acciones del estudiante, deducidas a partir de la distribución del tiempo hecha por los estudiantes. Así, este enfoque se puso en marcha desde el proyecto de investigación Beginning Teacher Evaluation Study (BTES) en el cual se propuso la variable de tiempo para identificar cuanto de este dedicaban los estudiantes en determinada área de contenido, la cual debía ser especificada con precisión, evaluada desde el nivel de dificultad de la tarea y medida según el tiempo de realización de esta.

Sin embargo, Shulman (1989), plantea que, aunque este programa inició como crítica al enfoque de proceso- producto, de igual manera se centró en los procesos de aprendizaje del estudiante y la manera como la enseñanza del profesor incidía en el rendimiento de los mismos,

también dejó de lado las dinámicas propias del aula, considerando de esta manera el aprendizaje como un proceso vacío que se evaluaba desde la eficacia del docente.

Así mismo se evidencia que desde este programa se establece también una relación de causalidad y unidireccionalidad, pero que presenta una variación respecto al factor mediacional de la enseñanza del profesor, variable que sería el tiempo; mismo que establece que lo que aprende el estudiante se refleja en el tiempo que este utiliza para realizar tareas específicas, tal como lo planteaban los investigadores de este programa que se traduce por ejemplo, que a mayor tiempo dedicado a la explicación de un contenido, mayor aprendizaje de los estudiantes.

Esto hizo que se presentará otro enfoque de investigación sobre la enseñanza, *la investigación mediacional*, que Shulman (1989), también ha llamado Programa de Mediación del Estudiante, que estaba centrado en los pensamientos y sentimientos de este, relacionados a las acciones del profesor y que se preguntaba sobre cómo comprenden los estudiantes las instrucciones que dan los profesores o cuáles son los procesos que la enseñanza genera a los estudiantes. Este enfoque se abordó desde dos líneas que, para Shulman (1989), se presentan de manera simultánea en el alumno. La primera se enfocó en los procesos de pensamientos de los estudiantes de acuerdo a las tareas y contenidos explicados por los profesores; es decir, desde esta línea se interpreta y explicita lo que entienden los estudiantes según lo que les enseñó el profesor. La segunda, hace referencia a que la enseñanza tiene como mediación lo que el alumno entiende por el contexto social de la situación en el aula, en esa medida el estudiante tiene en cuenta los elogios, la manera de otorgar la participación, los cambios de tareas, entre otros que propone el docente en el acto de enseñanza en el aula.

Así, este enfoque de investigación y la manera como fue abordado desde disciplinas como la psicología y sociología permitieron avanzar hacia otras apuestas de investigar la enseñanza, en esta ocasión alejándose de la tradición de la psicología conductista que hasta el momento otros programas habían utilizado. Sin embargo, desde este programa de investigación se destaca que la conducta del estudiante es producto de su propia cognición; en esa medida, se considera que el lugar del profesor se puede prescindir, puesto que la cognición del estudiante es el factor mediacional entre la relación maestro-estudiante y causa última de su aprendizaje. Así pues, desde este programa se considera que el docente debe reconocer los saberes de sus

estudiantes y saber que a partir de la mediación de este logrará cambios de conducta deseables en este.

2.1.2 Programas de investigación centrados en la psicología cognitiva: Avanzando hacia el programa del pensamiento y conocimiento del profesor

Posteriormente se consolidó el programa de investigación denominado *ecología del aula*, que se enfocó en examinar las influencias recíprocas de las acciones del profesor y del estudiante desde sus propios pensamientos que influían en los cambios de capacidades del estudiante. (Shulman, 1989, p. 23).

Dicho programa se presentaba desde otras apuestas investigativas que metodológicamente eran más cualitativas que cuantitativas, todo porque se orientaban desde disciplinas como la sociología, la antropología o la lingüística y era un programa básicamente interpretativo en busca de significados desde casos particulares en el aula. Desde este programa Green (1983), destaca que los hechos del aula son actividades dinámicas construidas por docentes y estudiantes mientras procesan sus propios mensajes y comportamientos, trabajando con ellos y con los de otros. Razón por la cual desde este programa de investigación hubo un interés por comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los participantes.

Es así que, el programa *ecología del aula* tomó como unidad teórica de análisis el ecosistema del aula, al alumno, al profesor, a la escuela y a la comunidad. Puesto que se expresa que el comportamiento individual, las interpretaciones, significados y motivos deben entenderse dentro de un sistema general de relaciones, una red de tejido y conexiones, las cuales constantemente se transforman. Así, es importante destacar que desde este programa de investigación se establece una relación causal de coproducción de relaciones y sentidos en la *ecología del aula*, en donde se desnaturaliza el objeto de investigación como las conductas observables pues va más allá de ello y se preguntan por el sentido mismo de las interacciones, relaciones y otros factores mediacionales que son propias del ecosistema del aula.

Sin embargo, Shulman (1989), menciona que este programa de investigación presentó algunas críticas relacionadas a la ambivalencia con respecto a la generalización de los casos para

el análisis de otros ya que los métodos de investigación estaban documentados de manera insuficiente, dejando en duda la manera como se recogieron los datos y a la manera como se plantean las conclusiones de los casos investigados, lo que pone en cuestión las afirmaciones e integridad del investigador.

Así las cosas, se planteó otro programa de investigación que se enfocó en el comportamiento o características de los profesores denominado *la cognición del profesor* que Shulman (1989), refiere que examina las relaciones del pensamiento del profesor con su propia acción. Este enfoque presentó una propuesta alterna sobre la práctica y pensamiento profesional de los profesores, puesto que como lo menciona Torres (1991), los programas de “racionalidad técnica” eran incapaces de explicar las situaciones del aula y propiamente las vivenciadas por los profesores cotidianamente (p.12).

Por consiguiente, algunas investigaciones se enfocaron en el comportamiento observable del profesor desde variables como características del profesor, materia, grado o tamaño de la clase. Otras investigaciones aprovecharon este auge respecto a la investigación de la enseñanza y propusieron investigar otros aspectos asociados a las ideas de pensamiento, juicio y toma de decisiones de los profesores.

Este programa de investigación estaba enfocado en los procesos cognitivos, en estudiar el antes, durante y después de la enseñanza. Por ello, Shulman y Elstein (1975), distinguieron tres tipos de investigaciones situadas desde esta perspectiva: el primer tipo sobre opiniones, críticas y actitudes; el segundo sobre resolución de problemas y el tercero sobre la toma de decisiones. Adicionalmente, desde este programa surgieron otras formas de investigación, como la propuesta de Jackson (1991), que basó su investigación en fases preactivas e interactivas de la enseñanza; la planteada por Peterson y Clark (1978), quienes analizaron el pensamiento preactivo e interactivo del profesor en lecciones individuales durante sesiones simuladas de microenseñanza o la de Yinger (1977), que estuvo centrada en la planificación del profesor al realizar estudios de caso alrededor de un año donde analizó la clase real de un profesor.

Así pues, este recorrido por los distintos programas de investigación sobre la enseñanza, para Shulman (1989), permite ver como la mayoría de programas han aceptado implícitamente el modelo de enseñanza proceso-producto, se han aplicado disciplinas como la psicología, la sociología o lingüística a la enseñanza para estudiar el pensamiento del profesor como procesos

que preceden a su comportamiento y al de los estudiantes y que han tenido gran repercusión a la hora de formular políticas educativas de formación de maestros, visibilizando al profesor como un funcionario eficaz que debe repercutir en el buen rendimiento de sus estudiantes. Otros programas evidenciaron avances para entender el pensamiento del profesor y la manera cómo organiza su labor, sus decisiones en la enseñanza interactiva y la manera cómo sus creencias o teorías pueden relacionarse con lo que enseña y como dicho pensamiento puede influir en sus estudiantes, permitiendo avanzar para situarlo como un profesional con un saber específico y particular, consolidándose así el programa de investigación pensamiento del profesor.

2.2 Consolidación del programa cognición o pensamiento del profesor

Es importante resaltar que el programa de investigación sobre el pensamiento del profesor establece una relación fundamental entre la actividad del docente y su pensamiento. Uno de los hechos que da cuenta de ello, es la investigación: *La vida en las aulas*, publicada por Jackson (1968), que muestra la relación entre el pensamiento del profesor y sus decisiones interactivas; describe y comprende los constructos mentales que guían el actuar de los profesores. Ya que como lo menciona Torres (1991) “es a través de actos reflexivos cómo es posible explicitar y poner en claro las suposiciones, predisposiciones y valoraciones implícitas que subyacen en toda acción práctica (...)” (p. 13), por ello, Jackson (1991), plantea que una de las peculiaridades que impone el contexto en el cual los profesores desarrollan su trabajo es la inmediatez y que estos se ubican desde el conocimiento tácito y solo a partir de un problema o situación específica del aula deben reflexionar sobre las mismas de acuerdo a los resultados. Es por ello que Clark y Peterson (1997), plantean que la contribución hecha por Jackson fue de orden conceptual, puesto que describió con detalle la complejidad de la tarea del docente, hizo distinciones conceptuales entre las fases preactiva e interactiva de la enseñanza y llamó la atención sobre la importancia de describir el pensamiento y la planificación de los profesores como forma de entender los procesos del aula (p.442).

Otro hecho que resultó ser valioso y permitió la consolidación de este programa de investigación fue el Congreso Nacional de Estudios sobre la Enseñanza (liderado por el National Institute of Education 1974), donde Shulman, en el informe resultado del panel que presidió, dio cuenta del reconocimiento del profesor como un profesional capaz de reflexionar y tomar decisiones frente a la actividad compleja del aula (Gutiérrez, 2012, p.83), donde a su vez se

destaca que la enseñanza es un proceso humano complejo y de grandes exigencias en el aspecto cognitivo. De allí que distintos autores realizaron sus investigaciones denominándolas: procesos de pensamiento de los docentes, programa mediacional cognitivo o conocimiento profesional del profesor, reconociendo el estatuto de la profesión docente desde categorías como los procesos de planificación del profesor; toma de decisiones interactivas y teorías implícitas y creencias del profesor; puesto que estas “(...) constituyen una parte considerable del contexto psicológico de la enseñanza. En ese contexto se interpreta y se actúa sobre el currículo, enseñan los docentes y aprenden los alumnos. Los procesos de pensamiento de los maestros influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan.” (Clark y Peterson, 1997, p. 443). Así, a continuación, se presentan algunas categorías o líneas de investigación realizadas desde el programa de investigación cognición y pensamiento docente.

2.2.1 Procesos de planificación del profesor, pensamientos preactivos y posactivos

Clark y Peterson (1997), plantean la planificación del profesor como una de las categorías de los procesos de pensamiento de este. Por esto, definen que la planificación del docente incluye estos procesos que lo ocupan antes de tener interacción en el aula, así como los que lo ocupan después, y que guiarán futuras interacciones en el aula (p. 449). Asimismo, como lo plantea Perafán (2005), estos estudios o investigaciones parten de entender a la planificación docente como un proceso psicológico o como una actividad práctica, ejemplo de esto, fue lo encontrado por Clark y Peterson (1990) y Yinger (1977), citados por Perafán (2005), al mencionar que los profesores durante los procesos de planificación desarrollan actividades cognitivas como estructurar, organizar y administrar los tiempos de instrucciones en el aula. Así como la simplificación, un recurso usado por el profesorado para abordar de manera exitosa la complejidad del aula (p. 17).

Esta categoría visibiliza un panorama concreto de las actividades cognitivas de los docentes como profesionales, puesto que, a partir de la planificación, el profesor plantea distintos modos de pensar la enseñanza en el aula, de reflexionarla y es por medio de la planificación que media las interacciones y piensa su rol dentro y fuera del contexto del aula.

2.2.2 Toma de decisiones interactivas

La categoría de toma de decisiones interactivas en el aula está relacionada con investigaciones en donde se busca dar cuenta de los pensamientos de los profesores cuando interactúan con los estudiantes en el aula y, específicamente, en la toma de decisiones que los lleva o no a modificar sus conductas e interacciones en la enseñanza interactiva. Dado que, como lo menciona Shavelson (1973) citado por Clark y Peterson (1997), todo acto de enseñanza interactiva es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente que el docente toma después de realizar el complejo procesamiento cognitivo.

De igual manera Perafán (2005), menciona que desde esta categoría se hace una distinción entre la planificación y decisiones interactivas del profesor, puesto que se considera que los pensamientos del profesor cuando interactúa en el aula son cualitativamente distintos a sus pensamientos cuando está fuera de ella, pensando cómo organizar las otras sesiones de clase. Por ello, se resalta que los profesores durante la enseñanza interactiva perciben, interpretan y reflexionan sobre aspectos de la misma. No obstante, es importante señalar algunos inconvenientes de esta categoría de investigación acerca del pensamiento del profesor, tales como el interés por explicar y contribuir a la eficacia de la enseñanza a partir de la sistematización de datos que permitan predecir cuales son las operaciones superiores que debe tener un docente eficaz. Por ello Perafán (2005), expresa que “no basta con identificar que, efectivamente, el profesor toma decisiones en relación a los objetivos, la instrucción o los estudiantes cuando esta interactuando en el aula. Hay que saber, igualmente, qué piensa y qué conocimiento mantiene acerca de ello y por qué lo piensa de esa manera y no de otra.” (p. 20). En esa medida, desde esta categoría se reconoce al profesor como un profesional de la educación, que a partir de la enseñanza interactiva construye conocimiento y se reivindica y se avanza en la mirada de no concebirlo como un sujeto eficaz.

2.2.3 Teorías y creencias del profesor

El profesor como profesional cuya tarea diaria es comprender e interpretar el flujo de los acontecimientos sociales del aula, se atiene a estructuras cognitivas esquemáticas como teorías y creencias (Clark y Peterson, 1997, p. 502). Es por esto que desde esta categoría se encuentran investigaciones que muestran que el profesor construye un sistema personal de creencias,

valores, principios y bajo este sistema es que da sentido a la enseñanza en el aula e influye en sus percepciones, planes y acciones.

Asimismo, Perafán (2005), considera que las teorías y creencias determinan el accionar del profesor en el aula y dotan de sentido el mismo (p.22); por ello, para el autor este sistema de creencias y teorías obedece a un conocimiento de tipo práctico que ha construido o interiorizado el profesor durante su historia personal o profesional y que son estas las que median o determinan su labor cotidiana de enseñanza. Es así como, desde esta categoría, se reconoce otro aspecto fundamental del conocimiento que construye el profesor, y es su historia profesional y personal que lo constituye como un intelectual reflexivo de la educación.

2.2.4 Conocimiento práctico

Por otra parte, Elbaz (1981), citado por Clark y Peterson (1997), analizó el conocimiento práctico del docente e indicó que un docente no adquiere este conocimiento de forma abstracta ni a través de lo que hace otra persona (como un curso de capacitación docente), sino que lo aprende, lo pone a prueba y lo desarrolla a través de la experiencia de campo (p. 524). Así mismo, este autor afirma que el conocimiento práctico del profesor es una combinación de reglas de la práctica, principios prácticos e imágenes, los cuales son construidos durante la historia personal, de formación y profesional del profesor. En esa medida se avanza en reconocer que el conocimiento del profesor “(...) aparece como un problema complejo de estructuras tanto teóricas como prácticas que se entremezclan (...)” (Perafán, 2005, p. 25), a su vez también se reconoce que el profesor tiene un conocimiento práctico, situado, relacionado con su entorno y el currículo, que construye desde su experiencia cotidiana en la enseñanza interactiva.

Por tanto, estos valiosos aportes hechos desde las distintas líneas de investigación sobre el pensamiento del profesor, permiten develar al profesor como un profesional que cotidianamente construye conocimiento, por ello Shavelson y Borko (1973), citado por Gutiérrez (2012), plantean que el profesor es un profesional activo de la educación, que constantemente plantea objetivos, hace una caracterización de sus estudiantes, construye currículos para disponer medios y alternativas de enseñanza, lo cual es guiado por un sistema de construcciones mentales que serán fundamentales para guiar su accionar en la práctica cotidiana (p.88).

2.3 Avance del programa: del pensamiento al conocimiento profesional docente, una apuesta alternativa

Ahora bien, es importante destacar que Shulman (1989), encontró en el programa cognición o pensamiento del profesor algunos límites, como la poca gama de actividades docentes acerca de las cuales se investigaron los pensamientos del profesor y que a su vez se vinculan con el programa proceso-producto, puesto que se preguntaban por el pensamiento del profesor respecto a actividades esenciales que direccionaban su comportamiento para ser más eficaz, como los objetivos y la planificación, la formulación de elogios, la conformación de diferentes grupos, sus decisiones, entre otros.

Otro de ellos fue la creciente distancia entre el estudio de la cognición del profesor y las investigaciones cada vez más vigorosas de los procesos cognitivos de los alumnos, que desde la psicología cognitiva centraron su interés en investigar como usan los estudiantes sus conocimientos para aprehender lo que el profesor les enseña; por ello Shulman (1989), destaca que hasta el momento no se habían producido investigaciones sobre el pensamiento del profesor, sus esquemas o marcos pero que la relación entre la cognición del profesor y la del alumno se vincularon estrechamente con la enseñanza entendida como actividad eficaz para el rendimiento del estudiante.

Por consiguiente, surge “(...) un interés por estudiar, no solo cómo piensa el docente, sino también qué piensa y por qué piensa de esa manera. Es decir, las tendencias de transición entre lo cognitivista y lo contextualista, orientan la atención en aspectos socio-antropológicos y filosóficos y, en últimas, en el contenido del pensamiento del profesor.” (Gutiérrez, 2012, p.85). Puesto que la perspectiva del pensamiento del profesor lo sitúa respecto a modelos o pautas de acción, en cambio la mirada del conocimiento del profesor lo reconoce desde su conocimiento propio y que construye en el trayecto de su vida profesional. Así pues, a continuación, se presentan algunas propuestas investigativas que muestran la evolución y transición al programa del conocimiento del profesor, orientado por la pregunta sobre la naturaleza de este conocimiento.

2.3.1 Conocimiento pedagógico de Contenido (CPD)

Shulman (1989), planteó investigaciones relacionadas al conocimiento que posee el profesor para hacer posible la construcción del conocimiento escolar. Es por esto que el autor presentó siete clases de conocimiento de contenido que tiene el profesor y que permiten formular preguntas sobre lo que saben los profesores, las estrategias que usan en el aula, sus creencias o teorías sobre lo que enseña o cómo debe enseñar, que se relacionan con su formación como docente y con sus primeros años de ejercicio.

El primero de ellos es el conocimiento de la materia que se relaciona con la comprensión específica de temas según la formación del profesor; el segundo es el conocimiento pedagógico que se vincula con la comprensión de principios o estrategias en ciertas materias que deben considerarse a la hora de enseñar; el tercero es el conocimiento curricular que tiene estrecha relación con la forma que tiene el profesor de organizar y dividir los contenidos a enseñar; el cuarto y quinto es el conocimiento de los alumnos y del aprendizaje respectivamente (conocer sus características); el sexto conocimiento del contexto (desde el grupo, hasta la comunidad y la cultura) y el séptimo el conocimiento didáctico del contenido.

Sin embargo, es necesario resaltar que para Shulman (2005), el conocimiento pedagógico de contenido (CPC) era considerado como una especial “amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional” (p.11), dicha comprensión para Shulman se constituye en los conocimientos construidos por comunidades de expertos y que se constituyen como los saberes base del profesor; por ello, su interés se basó en establecer dichos saberes para diseñar una comisión de la evaluación de la enseñanza, que buscaba reivindicar el “(...) “conocimiento base” de la enseñanza como profesión y referente ideológico importante para la consolidación de un Comité Nacional para los Estándares de la Profesión de Enseñanza.” (Bolívar, 2005, p.6).

Asimismo, Marcelo (2005), menciona que el conocimiento pedagógico de contenido se constituye como un elemento central de los saberes del profesor. Por ello, el autor coincide con los planteamientos de Shulman, al considerar este conocimiento como una “(...) combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a como enseñarla” (p.53) y que se expresa en el interés de los investigadores por

relacionarlo con la formación del profesorado que busca que este conocimiento base del profesor sea adquirido para que puedan desarrollar una enseñanza propicia para los alumnos, desconociendo que el profesorado construye su propio conocimiento.

2.3.2 Conocimiento de los profesores expertos

Por otra parte, Shulman (2005), realizó otras investigaciones con profesores expertos con las cuales dio cuenta que el profesor experto es un profesional que produce un conocimiento específico a partir del proceso de enseñanza interactiva, puesto que, para él, “(...) el proceso de enseñanza se inicia necesariamente en una circunstancia en que el profesor comprende aquello que se ha de aprender y cómo se lo debe enseñar” (p.9). Por ello, este proceso de comprensión implica distintos procesos de razonamiento, transformación y reflexión, todo ello mediado por la intencionalidad de la enseñanza. De allí que para el autor es importante retomar la idea de potencial de currículo, puesto que, para él, todo profesor lo pone en práctica construyendo así su propio texto de acuerdo a la noción escolar que va a enseñar, construyendo así, sentidos propios. Esta propuesta se relaciona con posturas teóricas posestructuralistas de la lectura y la escritura que no conciben estos procesos como transmisión o reproducción de lo que hay en los textos (políticas, lineamientos, libros de texto, etc.) sino como procesos de producción de sentidos y esta misma es un aporte el cual recoge el grupo de investigación Invaucol para caracterizar el conocimiento construido por los profesores expertos.

2.3.3 El conocimiento profesional docente como yuxtaposición de cuatro saberes

La propuesta investigativa de Porlán y Rivero (1998), presenta la caracterización del conocimiento profesional de los profesores desde dos lugares: el conocimiento profesional dominante y el que, para estos debería existir, el conocimiento profesional deseable. En esta medida Porlán y Rivero (1988), caracterizan el conocimiento profesional dominante desde dos dimensiones: Una epistemológica y otra psicológica, la primera tiene un nivel racional y experiencial y la segunda un nivel explícito y otro implícito o tácito, las cuales están compuestas por cuatro tipos de saberes de distinta naturaleza.

- A. Los saberes académicos: Porlán y Rivero (1998), plantean que estos se refieren al conjunto de conjunto de concepciones disciplinares que tienen los profesores respecto a

los contenidos del currículo y a las ciencias de la educación, saberes que se generan en la formación inicial del profesor. (p.59) Los cuales consideran son explícitos y se encuentran organizados de manera consiente atendiendo a la lógica disciplinar.

- B. Los saberes basados en la experiencia: Porlán y Rivero (1988), se refieren a estos como un conjunto de ideas y pensamientos del orden consciente, que desarrollan los profesores durante su ejercicio docente acerca de diferentes aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje (p. 60), como, por ejemplo, ideas sobre el aprendizaje de los alumnos, la metodología, el papel de la planeación, la evaluación, entre otros.

Los autores afirman que estos saberes pueden manifestarse como creencias o principios de actuación que se comparten en el contexto escolar y que se expresan principalmente a la hora de la planeación pedagógica o solución de conflictos propios de la enseñanza interactiva.

Por consiguiente, Gimeno (1991) y Gil (1993), citados por Porlán y Rivero (1998), expresan que estos saberes no mantienen una organización interna y pueden caracterizarse como conocimientos de “sentido común”, que son adaptativos y que se encuentran impregnados por valoraciones morales e ideológicas.

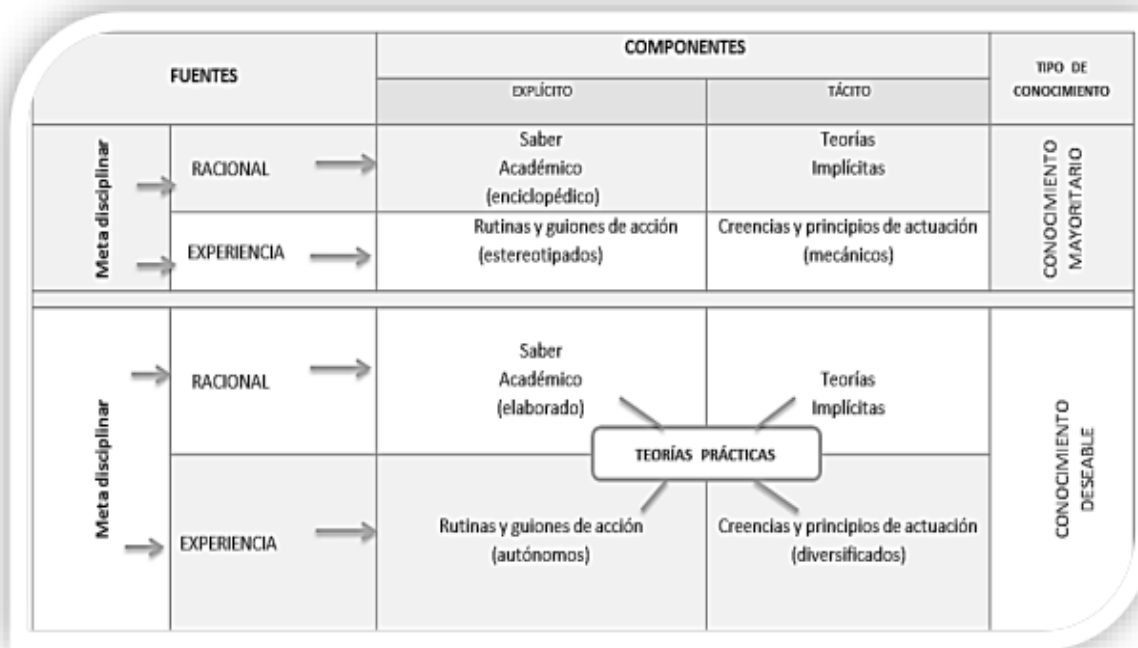
- C. Los guiones y las rutinas: estos conocimientos Porlán y Rivero, (1998) los relacionan con el conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula, se organizan en el ámbito de lo concreto y se vinculan a contextos muy específicos (p. 61). Asimismo, consideran que estos conocimientos se manifiestan en la conducta profesional y sólo son analizables en relación con ella, por ello, es necesario que los profesores evoquen lo sucedido en el aula para poder identificarlos.
- D. Las teorías implícitas: para Porlán y Rivero (1998), estos saberes se relacionan con teorías de carácter inconsciente de los profesores que se han convertido en creencias y pautas de actuación concreta. Los cuales pueden tener relación con estereotipos sociales dominantes que sobreviven sin necesidad de apoyarse en justificaciones y argumentaciones consientes (p. 63).

Ahora bien, para Porlán y Rivero (1998), el conocimiento profesional docente es el resultado de yuxtaponer estos cuatro tipos de saberes (ver figura 1) que son de naturaleza distinta, se generan en distintos momentos y contextos y se mantienen aislados unos de otros en la memoria

de los profesores, lo cual ocasiona incoherencia en la actuación del profesor. Por ello, Porlán y Rivero (1988), proponen una reelaboración de estos saberes en la búsqueda del conocimiento profesional deseable, que se da a través de la formación, de la interacción con pares y de la investigación.

Figura 1

1. Dimensiones y componentes del conocimiento profesional



Nota: Tomado de Porlán y Rivero (1998, p. 68).

De acuerdo a lo anterior, es importante señalar que los aportes de Porlán y Rivero (1998), en cuanto a la organización del conocimiento profesional docente, constituyen un importante soporte epistemológico para dar cuenta de la naturaleza epistemológica del conocimiento del profesor, permiten ver la complejidad del conocimiento del profesor y ver que el conocimiento que este profesional construye va más allá de teorías excluyentes o que separan lo racional de lo experiencial, sino que es un conocimiento que incluye estas dos dimensiones.

Sin embargo, es importante resaltar que esta apuesta investigativa presenta algunos límites, ya que al caracterizar el conocimiento del profesor como una yuxtaposición de saberes que deben ser integrados desde una propuesta de conocimiento profesional deseable que presenta

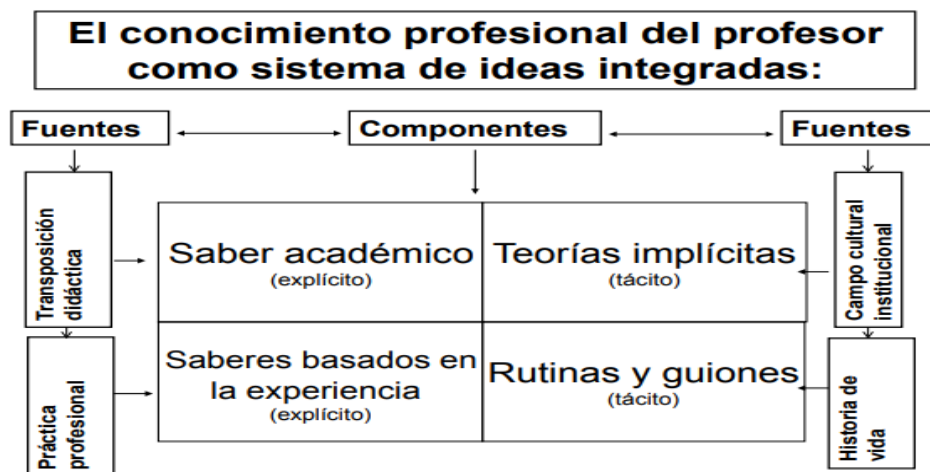
“(…) al maestro como un sujeto epistemológico escindido, profundizando en la concepción hegemónica en la cual él debe ser reparado por los intelectuales, diferentes al propio profesor.” (Castañeda y Perafán, 2015, p.10). Por este motivo se avanza en otro enfoque para caracterizar el conocimiento profesional docente, esto es desde la perspectiva del conocimiento profesional como sistema de ideas integradas.

2.3.4 El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas

Perafán (2004), ha planteado otra manera de comprensión de la categoría Conocimiento Profesional del profesor como un sistema de ideas integradas en el que asocia a cada uno de los saberes identificados anteriormente, un estatuto epistemológico fundante particular. Dicha categoría se puede ver representada a continuación:

Figura 2

2. El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas



Nota: Tomado de Perafán (2004).

Estos componentes tienen una fuente o estatuto fundante, tal como se exponen a continuación:

- Saberes académicos: Son los saberes escolares producidos por el profesor, los cuales son explícitos y conscientes. Su constitución como saber particular tiene como estatuto fundante la trasposición didáctica, propuesta planteada por Chevallard (1997), dicho

estatuto “(...) cuestiona desde una perspectiva antropológica y epistemológica, el vínculo entre el saber académico del profesor y los contenidos de las disciplinas” (Perafán, 2013, p. 86).

Este cuestionamiento parte de la pregunta que plantea Chevallard (1997), en el posfacio de su obra sobre el problema epistemológico de la trasposición didáctica, el cual se ha entendido como origen de las disciplinas; entonces, para Chevallard es importante entender que lo didáctico no tiene como origen las disciplinas, sino una epistemología que según Perafán (2013), devela la forma particular de producción del conocimiento como co-nacimiento del sujeto y el objeto (p.88), el cual está mediado por la intencionalidad de la enseñanza, que, para Chevallard (1997), se expresa en la siguiente formulación: “Existe lo didáctico cuando un sujeto Y tiene la intención de hacer que nazca o cambie, de cierta manera, la relación de un sujeto X con un objeto O. (Naturalmente, puede ocurrir que $Y = X$)” (p. 150).

Por tanto, Perafán (2013), define la trasposición didáctica como “(...) el proceso que explica la producción del conocimiento por parte del profesor, en tanto sujeto constituido por la intención de enseñar” (p.88).

- Saberes basados en la experiencia: son los saberes y principios de actuación profesional de los profesores que mantienen a partir de la reflexión sobre su propia práctica. Así, el estatuto fundante de este saber es la práctica profesional que “(...) es racional por sí misma y no requiere de una razón externa para existir como saber; ella constituye en sí misma un estatuto fundante de saber.” (Perafán 2015, p. 27), puesto que la práctica tiene una singularidad que le es propia y en ese sentido el conocimiento es la práctica misma.
- Los guiones y rutinas: son esquemas de actuación implícitos que guían, construyen, predicen y controlan la actuación cotidiana y experiencial de los sujetos. Por tal motivo, su estatuto epistemológico fundante es la historia de vida del profesor.

En esa medida, son saberes construidos en la experiencia e historia de vida “(...) muchas veces desconocida, dimensión inconsciente del pensamiento del profesorado. Quizá aquí más que en ninguna otra parte se hace más evidente la relación libido-saber en la construcción del conocimiento profesional del profesor.” (Perafán 2015, p. 28). Puesto que el orden discursivo del profesor en la enseñanza interactiva está mediado por lo que el profesor es y no puede apartarse de ello.

- Las teorías implícitas: para Perafán (2015), las teorías implícitas son estructuras de conocimiento que permanecen ocultas a la consciencia del profesor y que constituyen una parte importante de su subjetividad como sujeto epistémico que es. Su estatuto epistemológico fundante es el campo cultural institucional, sobre el cual el sujeto construye sus teorías, sus sentidos y la manera cómo piensa y vive la escuela. Es por esto que Perafán (2015), plantea que el reconocer la red institucional de sentidos (conscientes e inconscientes) que ha construido el profesorado, permite reconocer la diversidad de fuentes que constituyen su subjetividad epistémica (p. 28).

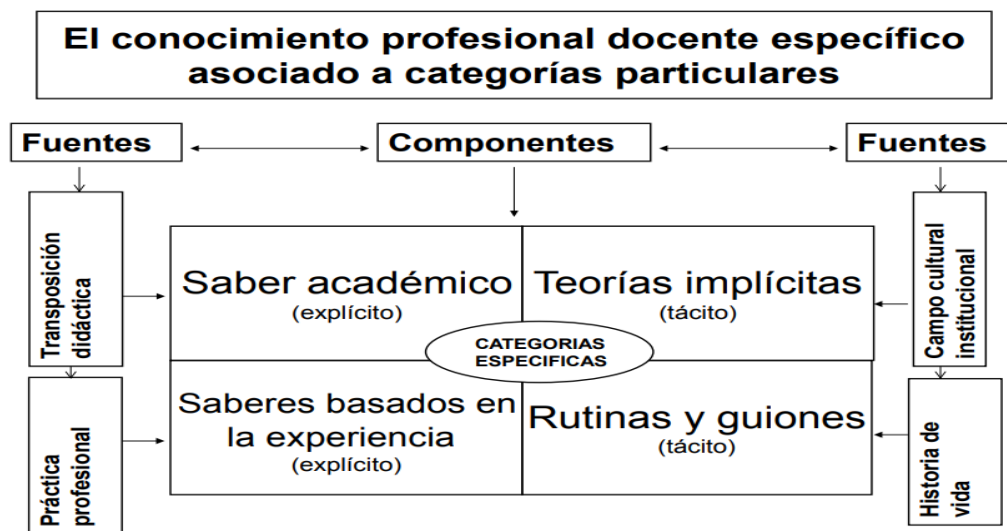
Así pues, esta categoría del conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas avanza en la consolidación de una propuesta que no se encuentra desligada o separada y que se ubica en la perspectiva de un conocimiento situado que favorece en la comprensión del profesor como un sujeto intelectual, productor de sentidos particulares y específicos. Ahora bien, desde el grupo de investigación Invaucol surge la necesidad de caracterizar estos saberes integrados y visibilizar la integración de los mismos, no desde categorías generales sino desde categorías particulares.

2.3.5 El Conocimiento Profesional Docente asociado a categorías particulares

De acuerdo con los planteamientos de Perafán (2004), entender el conocimiento profesional docente específico como sistema de ideas integradas requiere una determinación de categorías que den cuenta de la integración de estos cuatro saberes y sus estatutos, de acuerdo al sentido que produce cada maestro, puesto que este conocimiento profesional específico no alude únicamente a la naturaleza epistemológica de la enseñanza o de saberes adaptados o tomados de las disciplinas, así pues, este “(...) se refiere básicamente a la recuperación histórica y al desarrollo de lo que construye el profesorado en torno a las categorías que, de manera diferenciada, históricamente enseña (...)” (Perafán, p. 29, 2015). Así, la siguiente figura ilustra lo anteriormente dicho.

Figura 3

3. El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares



Nota: Tomado de Perafán (2015), p. 30

De esta manera se avanza en la caracterización y conceptualización del Conocimiento Profesional Docente como categoría general a la caracterización del conocimiento profesional docente específico vinculado a diferentes áreas, asociado a categorías particulares. Así pues, al enseñar una noción en particular, el profesor construye un orden discursivo emergente mediado por la intencionalidad de la enseñanza y de la construcción de sujetos y que se hace explícito en distintas figuras discursivas (metáforas, símiles, analogías, imágenes, entre otras), la cual se sitúa en el salón de clases y muestra un sentido particular construido por el profesor.

Asimismo, este proceso de construcción de sentido de cada noción parte de la reflexión en la acción, puesto que el profesor reflexiona en sobre y la acción de la enseñanza de una noción particular, por tanto, el ámbito de emergencia de estas nociones es la práctica profesional del profesor.

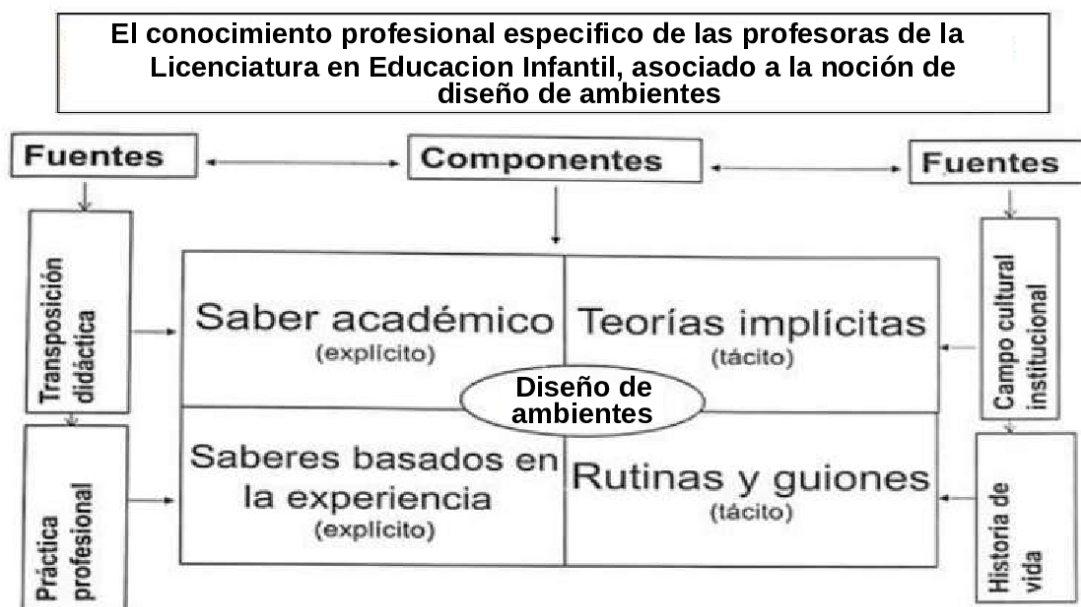
Además, es importante destacar que "(...) cada noción escolar que se enseña tiene un componente de sentido inconsciente (individual y colectivo) constituyente y actuante que hay que identificar, caracterizar y comprender." (Perafán, 2015, p. 34).

Ahora bien, para el caso de esta investigación alrededor de la noción escolar de diseño de ambientes donde se buscó caracterizar la integración de estos saberes como forma constitutiva del orden discursivo y sentido particular de las dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil, que desde orígenes distintos concurren a la construcción general de la noción escolar de diseño de ambientes. Por consiguiente, la apuesta de caracterizar el conocimiento profesional docente como sistema de ideas integrado asociado a categorías particulares “(...) consiste entonces en sacar a la luz la compleja red de relaciones (implícitas y explícitas) que teje el profesorado (a golpe de metáforas, ejemplos, símiles, etc.) cuando produce un orden discursivo en función de la enseñanza de una noción escolar” (Perafán 2015, p. 37).

Esta compleja red de relaciones se traduce en la figura 4, que muestra el sentido complejo y completo de la noción escolar de diseño de ambientes que enseñan las dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil, muestra el resultado de la integración de los diversos saberes y los estatutos epistemológicos constitutivos de su conocimiento profesional específico.

Figura 4

4. El conocimiento profesional específico del profesorado de Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción escolar de diseño de ambientes



Nota: Adaptación de Triviño (2020)

2.4 Investigaciones sobre el conocimiento profesional docente de la Educadora infantil

La siguiente tabla destaca de manera sintética cómo se ha caracterizado el conocimiento profesional docente de la Educadora infantil en distintas investigaciones.

Tabla 1

Investigaciones sobre el conocimiento profesional docente de la Educadora infantil

| Investigaciones sobre el conocimiento profesional docente de la Educadora infantil | | |
|---|----------------------|---|
| Título y tipo de trabajo | Autor y año | Acercamiento al conocimiento profesional docente de la Educadora Infantil |
| El pensamiento del profesor de educación infantil: Estudios de caso sobre el conocimiento práctico de docentes en ejercicio. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo-España. | Javier Argos 1997 | <p>Propósito: Estudiar el ámbito del pensamiento del profesor de educación infantil y, más concretamente uno de sus campos: el de las teorías y creencias y el conocimiento práctico.</p> <p>“Este estudio se interesa en indagar en qué medida el conocimiento práctico es idiosincrático a cada docente o, por contrario, presenta una serie de elementos o contenidos comunes sustentadores de la práctica educativa de diferentes maestros” (Argos 1997, p. 6).</p> <p>Naturaleza del conocimiento de las profesoras: “Se constata la existencia de configuraciones topográficas peculiares a cada docente. Es paradójico el bajo nivel de explicitación del pensamiento práctico de los docentes respecto a algunas categorías percibidas por ellos como nucleares a su práctica y a sus creencias educativas. Existe una serie de grandes coordenadas o de parámetros definitorios del conocimiento práctico de los maestros de esta etapa que se encarnan en las preguntas genéricas de ¿dónde educar?, ¿a quién educar?, ¿para qué educar? y ¿cómo educar? Los maestros mayoritariamente incorporan a su pensamiento y a su acción educativa elementos que desde sus concepciones y experiencias pedagógicas valoran más importantes. El conocimiento práctico presenta un gran potencial adaptativo o contextualizador, y se nutre de la experiencia pedagógica y de la reflexión que se hace de ella.” (Argos, 1997, p. 8).</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Los rostros y las huellas del juego: Creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la secretaria Distrital de Integración Social (SDIS), en Bogotá-Colombia.</p> <p>Tesis Doctoral- Universidad de Granada- España.</p> | <p>Sandra Marcela Durán Chiape 2012</p> | <p>Propósito: “(...) identificar, comprender, reflexionar sobre las creencias del profesorado respecto al juego y a la acción misma de jugar con niños y niñas de 0 a 2 años en el contexto colombiano” (Durán 2012, p. 8).</p> <p>Naturaleza del conocimiento de las profesoras: “(...) muchas de las creencias se pueden ver reflejadas en las prácticas y discursos de las maestras y es muy interesante que ellas sean conscientes de lo que vivieron en su niñez y como de alguna manera esto incide hoy en sus discursos y prácticas (...)” (Durán 2012, p. 152).</p> <p>“(...) las maestras reconocen lo placentero que era jugar y quizás esta es la huella que hoy se hace evidente, cuando al definir el juego, lo hacen desde el goce y el disfrute” (Durán 2012, p. 156).</p> <p>“La creencia de que el juego es exploración, interacción y expresión, lenguaje natural y medio para el desarrollo, nos lleva a pensar que las creencias no están desarticuladas, sino que hay una incidencia mutua entre ellas, lo que configura una red de significados, que desde luego caracteriza sus prácticas y discursos. Las mencionadas creencias no son otra cosa que disposiciones para la acción que se reflejan en la manera como ellas juegan con los niños y las niñas y cómo interactúan con ellos dentro del juego” (Durán 2012, p. 168).</p> <p>Se comprende “(...) la complejidad del sistema de creencias sobre el juego, en donde se legitima al docente como un sujeto reflexivo que al repensar su práctica la resignifica” (Durán 2012, p. 214).</p> |
| <p>El conocimiento profesional de una educadora infantil: análisis de los elementos que posibilitan su comprensión.</p> <p>Artículo de investigación (Avance investigación: prácticas educativas del educador infantil.)</p> <p>Revista Papeles, Vol. 5, N.9- PP 45-53)</p> | <p>Alice Marcela Gutiérrez P, Maribel Vergara A, Erika Fernanda Cortés I y Ruth Stella Chacón P. 2013.</p> | <p>Propósito: “Poner en discusión los conocimientos relacionados con la formación profesional y los derivados de las prácticas profesionales, específicamente la condición de construcción de conocimiento de una educadora infantil que desempeña su labor en el campo práctico de la pedagogía hospitalaria.” (Gutiérrez, et al., 2013, p.2).</p> <p>Naturaleza del conocimiento de la profesora: “(...) se entiende el conocimiento profesional de la educación infantil (E.I.), como una construcción mental que incluye elementos teóricos de contenido disciplinar adquiridos en los diversos trayectos formativos: pedagogía, psicología, antropología de la infancia, sociología, filosofía y didáctica,</p> |

| | | |
|---|------------------------------|---|
| | | <p>fundamentalmente; así como de la experiencia práctica, que le permiten una interpretación del orden posible de las cosas en relación con los distintos campos de la acción que se dan en los jardines infantiles, colegios, las fundaciones, asociaciones, hospitales, entre otros; y finalmente aspectos vinculados con los desarrollos e investigaciones que se realizan en el campo de lo infantil.” (Gutiérrez et al., 2013, p.3).</p> <p>“(…) La maestra da cuenta de cómo el conocimiento construido se fundamenta a partir de saberes disciplinares que están guiados por la pedagogía, la didáctica y la disciplina específica del área de la salud donde se desempeña” (Gutiérrez et al., 2013, p.7).</p> <p>“Independientemente de la práctica profesional y/o laboral de la educadora infantil, se pone de manifiesto su saber disciplinar fundante, que es la pedagogía, desde la cual construye saberes y experiencias y reflexiona en la acción y sobre la acción.” (Gutiérrez et al., 2013, p.8).</p> |
| <p>El conocimiento de la educadora infantil: una aproximación a su construcción. Artículo de investigación. Revista Papeles, Vol. 4, N.8- PP 8-22)</p> | <p>Maribel Vergara 2012</p> | <p>Propósito: “(…) Reflexión sobre la forma en que las prácticas institucionalizadas en la educación inicial han configurado el conocimiento de la Educadora Infantil (EI) y cómo este debe transitar a nuevas construcciones y comprensiones” (Vergara 2012, p. 1).</p> <p>Naturaleza del conocimiento de la Educadora Infantil: “(…) Teniendo en cuenta que el conocimiento de la EI, es doble naturaleza, teórico y práctico. El primero tiene que ver con conocimientos que vienen de: la pedagogía, la filosofía de la educación, la sociología de la infancia, la psicología, la didáctica, la antropología, el arte, la política y la ética y el segundo que tiene que ver con los guiones y rutinas que ayudan a la maestra, estructurar el tiempo y la intencionalidad pedagógica en el jardín infantil: hora del sueño, alimentación, juego, adaptación, control de esfínteres y disposición a la escucha entre otros aspectos” (Vergara 2012, p. 8).</p> |
| <p>Acciones y creencias de la Educadora Infantil (EI): Un dispositivo de reflexión e interacción</p> | <p>Maribel Vergara 2013.</p> | <p>Propósito: La investigación centró su interés en comprender ¿Cuál es el sistema de creencias de la Educadora Infantil? y ¿Cuál es conjunto de saberes que le deviene en su formación profesional?, ello para formular <i>un dispositivo de reflexión e</i></p> |

| | |
|---|--|
| <p>pedagógica para mejorar la práctica. Tesis de doctorado. Universidad Pedagógica Nacional.</p> | <p><i>interacción pedagógica para la mejora de la práctica.</i> Naturaleza del conocimiento de la Educadora Infantil: “(...) son precisamente las creencias las que orientan e inciden en la actuación profesional le ayudan a la Educadora Infantil comprender mejor su práctica y resignificarla (...). Las creencias y decisiones que toman están en relación con su conducta, con el contexto del aula y la interacción pedagógica.” (Vergara 2013, p. 3).</p> |
|---|--|

Nota: elaboración propia.

Estas distintas investigaciones muestran la manera como se ha estudiado y caracterizado el conocimiento profesional docente de la Educadora Infantil, que, si bien representan un valioso aporte para esta investigación, es importante destacar la manera como estas se han acercado a caracterizar y comprender el conocimiento de esta profesional de la educación.

Así pues, se resalta que las distintas investigaciones se ubican desde la línea de investigación del pensamiento del profesor y avanzan a explicitar el conocimiento de la Educadora Infantil; sin embargo, se encuentra que se investiga el conocimiento profesional docente desde algunos de los saberes del profesorado, situándose en el paradigma del pensamiento del profesor desde aspectos como las teorías, creencias, guiones y rutinas pero no investigadas de manera integral sino retomando algunos de estos, encontrando aspectos importantes para avanzar en la comprensión del conocimiento profesional docente de la educadora infantil.

Por un lado Argos (1997), al indagar el pensamiento de las profesoras de Educación Infantil desde aspectos como las creencias y el conocimiento práctico, encuentra un tipo de conocimiento de la práctica que es particular a cada maestra, que se nutre de su propia experiencia y la reflexión que hace cada una de ellas, además resalta que estas “(...) mayoritariamente incorporan a su pensamiento y a su acción educativa elementos que desde sus concepciones y experiencias pedagógicas valoran más importantes” (p.8).

En esa misma línea, Durán (2012), desde la investigación que realiza sobre las creencias de las maestras de Educación Infantil respecto al juego con niños y niñas de 0 a 2 años, resalta que las creencias que las maestras tienen respecto a esta noción se reflejan en su práctica profesional y son estas las que “(...) configuran una red de significados, que desde luego

caracteriza sus prácticas y discursos. Las mencionadas creencias no son otra cosa que disposiciones para la acción que se reflejan en la manera como ellas juegan con los niños y las niñas y cómo interactúan con ellos dentro del juego.” (p. 168). Hallazgos que se relacionan con los planteamientos de Vergara (2013), al referir que “(...) son precisamente las creencias las que orientan e inciden en la actuación profesional le ayudan a la Educadora Infantil comprender mejor su práctica y resignificarla (...). (p.3).

Dichas creencias encontradas por Durán (2012), también dan cuenta que estas se relacionan con la historia personal de cada una de las maestras, puesto que encuentra que ellas eran “(...) conscientes de lo que vivieron en su niñez y como de alguna manera esto incide hoy en sus discursos y prácticas (...)” (p. 152). De allí que para la autora esta investigación brinda un aporte para explicitar el trabajo pedagógico que realizan las maestras de Educación Infantil y de ver “(...) la complejidad del sistema de creencias sobre el juego, en donde se legitima al docente como un sujeto reflexivo que al repensar su práctica la resignifica” (p. 214).

Caracterizar y explicitar las creencias y las acciones de las educadoras infantiles también fue uno de los propósitos de la investigadora Vergara (2013), cuyo trabajo ubicó su interés en explicitar el sistema de creencias de la Educadora Infantil y el conjunto de saberes que le deviene en su formación profesional; esto con el fin de plantear *un dispositivo de reflexión e interacción pedagógica para la mejora de la práctica*; ya que para la investigadora es importante retomar el conocimiento de esta profesional para plantear propuestas que permitan incidir en su formación inicial para buscar mejorar su práctica. En esa medida, se caracteriza el conocimiento profesional en busca de un conocimiento deseable ya que “las educadoras al interactuar con este dispositivo y considerando las preguntas que este le plantea, son conscientes de sus necesidades de cambio o mejora (...)” (p. 4).

Gutiérrez et al., (2013), en su investigación sobre las prácticas educativas del educador infantil también indagan sobre los conocimientos relacionados con la formación profesional y los derivados de las prácticas profesionales de una educadora infantil que realiza su práctica profesional en el campo de la pedagogía hospitalaria. El aporte de esta investigación radica en que “(...) la maestra da cuenta de cómo el conocimiento construido se fundamenta a partir de saberes disciplinares que están guiados por la pedagogía, la didáctica y la disciplina específica del área de la salud donde se desempeña” (p.7).

Así, para las investigadoras la educación infantil tiene un saber teórico fundante que viene de las disciplinas y es a partir de este que ejerce su práctica profesional, postulados que se relacionan con los de Vergara (2012), al plantear que estos saberes teóricos “(...) tienen que ver con conocimientos que vienen de: la pedagogía, la filosofía de la educación, la sociología de la infancia, la psicología, la didáctica, la antropología, el arte, la política y la ética” (p. 8). Puesto que para la investigadora la naturaleza del conocimiento de la educadora infantil es de doble naturaleza teórico y práctico, ya que es por medio de este saber teórico que se plantea guiones y rutinas que se expresan en la manera de estructurar el tiempo y la intencionalidad pedagógica.

Por tanto, estas investigaciones permiten explicitar la manera como se ha caracterizado y comprendido el conocimiento profesional docente, los cuales se relacionan con la manera como desde el programa de investigación, el pensamiento y conocimiento del profesor se ha estudiado este, así, se visibiliza una manera de entender el conocimiento y al profesor desde posturas que no lo reconocen como un profesional que construye su conocimiento y algunas que explicitan algunos de los aspectos de la naturaleza del conocimiento profesional docente. Así pues, esta es una valiosa oportunidad para que desde la apuesta alternativa planteada por Perafán (2015), y el grupo de investigación Invaucol se indague y caracterice el conocimiento profesional docente de la educadora infantil desde categorías específicas, entendido este como un sistema de ideas integradas y con unos estatutos epistemológicos fundantes que se explicitan desde la intencionalidad de la enseñanza de cada maestra.

2.5 Investigaciones sobre el conocimiento profesional específico del profesorado asociado a categorías particulares, realizadas por el grupo Investigando por las aulas colombianas-Invaucol-

Es importante destacar algunas investigaciones de maestría sobre el conocimiento profesional específico del profesorado, asociado a categorías particulares, realizadas desde el grupo de investigación Invaucol, estudios de caso que han contribuido a la construcción del corpus teórico que estructura dicha línea de investigación y que, aunque no se relacionan con la educación infantil son un referente importante para esta investigación.

Tabla 2

Investigaciones sobre el conocimiento profesional específico del profesorado asociado a categorías particulares, realizadas por el grupo Investigando por las aulas colombianas-Invaucol

| Investigaciones sobre el conocimiento profesional específico del profesorado asociado a categorías particulares, realizadas por el grupo Investigando por las aulas colombianas-Invaucol | | |
|---|--|--|
| Título y tipo de trabajo | Autor y año | Definición de la noción escolar |
| El conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura. Tesis de Maestría. | Sonia Carmenza Espinosa Porras. 2013 | “La noción de escritura del profesorado de preescolar y primaria puede entenderse como un proceso polifónico de producción de sentido, cuyo fin es promover a la existencia sujetos de saber [...] es un proceso que implica motivación y afecto y que parte del reconocimiento del sujeto, bajo un ambiente de motivación, mediado por el empleo de palabras significativas que abonan el terreno para la interacción tanto oral como escrito con otras personas, para encontrarse finalmente con el mundo mágico de la escritura” (Espinosa 2013, p. 111). |
| El conocimiento profesional específico del profesor de licenciatura en música asociado a la noción intervalo. Tesis Maestría. | Nelssy Andrea Triviño Valbuena. 2020. | La noción de intervalo del profesorado de Licenciatura en Música puede entenderse como “(...) un dispositivo epistemológico estructurado a partir de metáforas, sinestesias, epifonemas, oxímoron y relatos. [...] Es un dispositivo de desarrollo ontológico que, a partir de la organización de relaciones cognitivas, permite la vivencia creadora del sujeto musical a través de redes de valoración que promueven una autorregulación.” (Triviño 2020, p. 176). |
| El conocimiento profesional específico del profesor de Licenciatura en Educación Física asociado a la noción de experiencia corporal. Tesis de Maestría. | John Edison Bernal Andrade 2023. | La noción de expresión corporal del profesorado de la Licenciatura en Educación Física se define como “la construcción del sujeto corpóreo-cognitivo a partir de la configuración y reconfiguración de la toma de decisiones, con miras a la emergencia de nuevas estar en la realidad, como factor que funda un sentido de lo vivido, ante la posibilidad de ser otro, en tanto sujeto crítico-reflexivo y sistema de interpelaciones para la vida, lo que constituye en fuente de descubrimientos.” (Bernal 2023, p. 123). |
| El conocimiento profesional específico del profesorado de | Nancy Viviana | La noción de narración escolar se define como un “Dispositivo semántico que promueve en el aula un sujeto narrador diverso instituido como emoción y |

| | | |
|---|--|---|
| básica primaria asociado a la noción de narración. | Rincón Corredor 2016. | vivacidad, discernimiento, gusto literario, imaginación, disposición subjetiva y sentido del ser y del hacer.” (Rincón 2016, p. 90). |
| Tesis Maestría | | |
| El conocimiento profesional específico del profesorado de primaria asociado a la noción escolar de suma. | Clara Rocío Guevara Piñeros. Maritza Elizabeth Gutiérrez Ulloa. Erika Arcelia Herrera Barrios. 2018. | La noción escolar de suma se define como “un dispositivo cultural escolar para el establecimiento de relaciones vinculantes que permiten la simbolización y expresión kinésica de los saberes cotidianos, integrando la equivocación en la construcción del sujeto imaginativo, a partir de la interpelación del sujeto del saber, para promover el devenir de un sujeto emocionalmente ordenado.” (Guevara, Gutiérrez y Herrera 2018, p. 102). |
| Tesis Maestría | | |

Nota: elaboración propia.

2.6 Diseño de ambientes en la Educación Infantil

A continuación, se presenta la manera cómo se entiende la noción de diseño de ambientes relacionada con la educación infantil. Se encuentra que las comunidades de expertos han realizado algunas conceptualizaciones alrededor de esta. Uno de los autores es el pedagogo Italiano Loris Malaguzzi quien fundamentó la propuesta educativa de Reggio Emilia, un pequeño pueblo ubicado en Italia en donde Malaguzzi formuló una propuesta educativa pensada desde el principio de considerar “el ambiente como tercer educador” y a la infancia desde “los cien lenguajes del niño”, puesto que Malaguzzi consideraba al ambiente como un interlocutor educativo. De ahí que se plantea que “(...) el ambiente habla y da cuenta de cuál es la concepción de infancia y de la propuesta pedagógica del maestro, de qué es lo importante, qué se valora y qué no, lo que da ese encuadre del trabajo pedagógico.” (Gutiérrez, 2019, p.34). Por ello se considera que “el papel del docente, va más allá de aplicar un currículo; el maestro es ante todo un profesional de la educación que debe y puede participar en la construcción de propuestas desde su propio saber y experiencia.” (Martin y Durán, 2016, p.94). Es por esto que se relaciona el diseño de ambientes con la oportunidad y posibilidad que encuentran las profesoras de permitir a los niños y las niñas ser y estar, transformar y encontrarse consigo mismo y los otros.

Se encuentra también que desde esta noción se hace una distinción entre espacio y ambiente, conceptos que se vinculan con la noción diseño de ambientes pero que deben

distinguirse apropiadamente, al respecto Martín (2019), menciona que “(...) se ha profundizado en el tránsito del espacio al ambiente, en la medida en que cuando hablamos de diseño de ambientes no estamos refiriéndonos solo a las características de la estructura física del espacio, sino también a lo que acontece allí, que va conformando un ambiente donde se experimentan determinadas interacciones, sentimientos, actitudes. Así, la infancia se considera como habitante del lugar y no como simple usuario del espacio, que tiene la posibilidad de ser transformado y de transformar.” (p.8).

Asimismo, Cabanellas y Eslava (2005), plantean también que el ambiente refleja la concepción de infancia, el rol del maestro, las intencionalidades formativas: “(...) el ambiente lo debemos concebir como copartícipe del proyecto pedagógico. Ambiente o microclima entendido como una elección consciente de espacios, formas relacionales, vacíos, llenos, materiales, texturas, colores, luces, sombras, olores, etc., que deben potenciar, ayudar y reflejar la convivencia pedagógica y cultural que se construye en las instituciones educativas (...)” (p. 173).

Por su parte Abad, (2006) afirma que:

El ambiente constituye por sí mismo un mensaje curricular, un modelo educativo, una forma de plantear el sentido de lo que pretendemos conseguir. Diseñar espacios para que los niños puedan experimentar, compartir, relacionarse, interactuar con los otros, sentir nuevas sensaciones y evocar otras, va más allá de la elaboración de programaciones o de la organización de actividades. Espacios para hacer y deshacer, para crear, para descubrir, para adquirir nuevas habilidades, para aprender y también para equivocarse y donde todas las experiencias vividas son de gran valor, ya que le acercan a la complejidad del mundo de los adultos y les ayudan en su propio proceso de crecimiento. (p. 18).

Por otro lado, diseñar ambientes, según Callejón y Yanes (2012), no es sinónimo de decorar, por el contrario, implica la articulación entre una determinada estructura física y un comportamiento, unas acciones, unas interacciones, emociones, sentimientos, y unas formas diversas de ocuparla y unas construcciones con relación a la autonomía, la participación y la identidad, desde la diversidad cultural. Así entonces, Martín y Durán (2016), expresan que “el diseño de un ambiente adecuado no se basa sólo en materiales o en tener una “buena decoración”, sino que resulta ser exactamente todo lo contrario, un lugar bien diseñado que tiene

sentido, si lo que se percibe es suficientemente interesante para aquel que se encuentra allí” (p.90).

Por ello, Martín (2019), destaca la importancia de pensar el diseño de ambientes diferenciado de la decoración, pues para ella “diseñar no es un simple maquillaje decorativo, sino que implica ver la complejidad en el detalle, la relación entre las partes y el todo, y entre lo micro y lo macro. Y la coherencia entre el decir y el actuar, entre los principios pedagógicos por los que abogo y la forma como planteo los espacios educativos”. (p. 11).

Asimismo, se destaca que esta noción se ha vinculado desde la diada entre arquitectura y pedagogía en educación infantil “(...) desde los inicios de la educación infantil, cuando se crearon los primeros centros para la atención de los niños pequeños, Kíndergarten (Froebel) y Casa del Bambini (Montessori) y más recientemente con Malaguzzi en Reggio Emilia, con el valor que le da al ambiente como el tercer educador.” (Durán 2023, p. 1). Lo cual en la actualidad ha tenido una repercusión y transformación a la hora de pensar las propuestas pedagógicas para las infancias, al respecto Durán (2023), expone “(...) que, desde la política pública para la atención a la primera infancia, este elemento ha sido relevante, puesto que se ha hecho énfasis en la construcción de centros de desarrollo infantil que cumplan con los estándares y condiciones para la acción pedagógica” (p.2), sin embargo, considera que aún es necesario seguir ahondando en reflexiones que permitan visibilizar el lugar de los profesores de Educación Infantil en el diseño de ambientes enriquecidos, aspecto que argumenta se debe vivenciar en la formación de estos profesores.

Así pues, puede definirse la noción de diseño de ambientes como un dispositivo para potenciar el juego y otras actividades propias de la infancia, como lo son el movimiento, la expresión, la exploración y en general el desarrollo infantil. Es considerado como “una construcción de escenarios con determinado tipo y disposición de objetos que [impulsan], [provocan] e [invitan] a la diversidad de acciones e interacciones. (Durán & Martín, 2016, p. 86). Puesto que las autoras consideran que el diseño de ambientes se plantea como una intervención del espacio con miras a potenciar las actividades propias de la infancia, como por ejemplo el juego, el cual surge de manera espontánea en los niños, proponiendo y enriqueciendo sus propias búsquedas y descubrimientos.

Es por esto que se reconoce que la noción de diseño de ambientes devela una forma particular y específica de ser maestro, de pensar la práctica profesional a partir del trabajo pedagógico con los niños y las niñas. Visibiliza una maestra propositiva y que refleja su intencionalidad y sentido en su propuesta pedagógica, ya que desde esta apuesta que hacen diariamente las maestras de educación infantil reflejan la importancia que tiene el diseño de ambientes en la formación de los niños y las niñas en busca de potenciar su desarrollo integral. Por ello, Martín y Durán (2016), plantean que “el diseño de ambientes lleva implícito una intencionalidad pedagógica, un propósito, basado siempre en la escucha real de los niños y en sus procesos, así mismo se evidencia una idea de infancia, del rol docente, de desarrollo, de cómo se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y claro está de los fines de la educación, de los valores, de la cultura y del proyecto educativo. En el diseño de ambientes quedan impresas las apuestas de la maestra y el maestro, sus concepciones y creencias sobre lo que implica lo pedagógico y lo didáctico en un proceso educativo” (p. 90).

3. CAPÍTULO III

En el presente capítulo se expone el enfoque epistemológico y metodológico que sustenta esta investigación. En cuanto al enfoque epistemológico, es importante indicar que esta investigación se ubica desde una postura epistemológica, que contempla una noción de conocimiento, objeto y sujeto particular y que se relaciona con el conocimiento profesional específico del profesor. Postura epistemológica que permite sustentar y resignificar al profesor como intelectual y constructor de un conocimiento intencionado y específico diferente al de otros profesionales.

En cuanto al enfoque metodológico, este trabajo investigativo se enmarcó en un enfoque cualitativo e interpretativo y se ubicó en un estudio de caso múltiple con el cual se buscó comprender e interpretar el conocimiento profesional específico que han construido dos profesoras expertas de la Licenciatura en Educación Infantil, asociado a la noción escolar de diseño de ambientes, el cual se realiza desde un proceso de enseñanza único y particular.

En esa medida, las técnicas usadas para identificar y caracterizar esos sentidos construidos por las dos profesoras son la observación participante (grabación en audio y vídeo de algunas sesiones de clase de las profesoras), la entrevista semiestructurada en relación a los cuatros saberes constitutivos del conocimiento profesional docente, el análisis de contenido de documentos oficiales que se circulan en la institución y que rigen el programa de la Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional, la técnica de estimulación del recuerdo que retoma algunos episodios observados y registrados que dan cuenta de la enseñanza de la noción escolar de diseño de ambientes, el Analytical scheme y finalmente la triangulación.

3.1 Enfoque epistemológico

En busca de comprender e interpretar el conocimiento profesional específico que mantienen las profesoras de Licenciatura en Educación Infantil, asociado a la noción escolar de diseño de ambientes se establece una toma de posición que alude a una forma particular de concebir el conocimiento y al profesor que son fundamentales para el desarrollo metodológico de esta investigación.

Así pues, el *conocimiento* es concebido desde la postura de Morin (1994), citado por Perafán (2015) como “un fenómeno multidimensional que requiere para su dominio, por lo menos parcial, de una comprensión basada en la identificación de “puntos” de integración que han quedado ocultos a la consciencia contemporánea” (p. 86). En esa medida para Perafán (2015), esta postura revela la complejidad del conocimiento, por ello no puede reducirse a una única perspectiva y al ser el maestro el sujeto de la enseñanza es importante mostrar la naturaleza de su conocimiento, como un sistema de ideas integradas que a partir de la intencionalidad de la enseñanza construye su propio sentido.

Asimismo, es importante resaltar que la noción de *objeto* desde el cual se piensa el sentido de esta investigación se relaciona con la manera como se concibe la *realidad* a investigar, es por esto que se considera que la realidad, diferente a otras posturas epistemológicas que la consideran existente, ya dada, es una construcción que realizan los sujetos que hacen parte del fenómeno a estudiar, por ello el objeto de esta investigación “(...) entendido como objeto de conocimiento no es una realidad óptica independiente, sino, por el contrario, un constructo determinado por el sujeto.” (Perafán 2015, p.88). Es por ello que se concibe al *sujeto* maestro, como sujeto intencional que a partir de la enseñanza interactiva construye su propio conocimiento.

“Así, conocimiento, sujeto y realidad son la misma cosa: un mismo devenir, el devenir del hombre y de la compleja “realidad” que se ha construido.” (Perafán 2015, p. 92), postura epistemológica que permite sustentar y resignificar al profesor como intelectual y constructor de un conocimiento intencionado y específico diferente al de otros profesionales, toda vez que trae consecuencias significativas, básicamente de ruptura, con una mirada hegemónica que ha escindido al sujeto, la realidad y el conocimiento, como siendo “entes” independientes que desde su mismidad e independencia se relacionan problemáticamente, a punto de sumergirnos en una especie de nihilismo epistemológico. Por el contrario, al margen de la liberación que produce la ruptura con el dispositivo de sometimiento, que lo es la noción de objeto independiente del sujeto, la constatación de que el conocimiento y el objeto producidos constituyen una manifestación del estado estacionario de una subjetividad epistémica situada en su propio devenir, permite comprender el conocimiento específico del profesor como producto de su estado estacionario epistémico, siempre en devenir y susceptible de perfectibilidad.

3.2 Enfoque metodológico

De acuerdo con la postura epistemológica que sustenta esta propuesta investigativa, esta se enmarca en una investigación de corte cualitativo e interpretativo y se ubica en un estudio de caso múltiple, con el cual se busca comprender e interpretar el conocimiento profesional específico que han construido dos profesoras expertas de la Licenciatura en Educación Infantil, asociado a la noción escolar de diseño de ambientes, el cual se realiza desde un proceso de enseñanza único y particular.

3.2.1 Investigación de corte cualitativo e interpretativo

La investigación cualitativa puede definirse como un “(...) conjunto de prácticas interpretativas, (...) un lugar de discusión o discurso, es difícil de definir claramente (...)” (Denzin y Lincon 1994, p.3) Sin embargo, los autores se acogen a esta definición: “La investigación cualitativa es un campo interdisciplinario, transdisciplinario. (...) Tiene un enfoque multiparadigmático. Sus practicantes están comprometidos con la perspectiva naturalista y con la comprensión interpretativa de la experiencia humana” (p.3).

Asimismo, Martínez (2011), resalta que “la investigación cualitativa esencialmente desarrolla procesos en términos descriptivos e interpreta acciones, lenguajes, hechos funcionalmente relevantes y los sitúa en una correlación con el más amplio contexto social.” (p. 12).

Por otra parte, se destaca que la investigación de corte interpretativo también se denomina cualitativa, fenomenológica, humanística o etnográfica, dado que incluye un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas que tienen el interés de estudiar los significados de las acciones humanas y sociales. Esta se “(...) constituye como una alternativa a la visión de la perspectiva positivista, enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación.” (Latorre 1996, p. 42).

De acuerdo a lo anterior, el investigador busca acercarse a la comprensión y la manera de entender el mundo de los protagonistas de la realidad estudiada o escenario educativo. Esta investigación penetra en el mundo de los sujetos, el sentido y significado construido por ellos. Por lo que, desde esta perspectiva, la intención de la investigación educativa es interpretar y comprender distintos fenómenos educativos más que brindar explicaciones de tipo causal. Es por ello que Schwandt (1994), citado por Stake (1999), expresa que además de su orientación alejada de la explicación de causa y efecto, y su propensión a la interpretación personal, la indagación cualitativa se distingue por su acento en el trato holístico de los fenómenos (p. 47).

A su vez, es importante destacar la diferencia que señala Stake (1999), entre la investigación cuantitativa y cualitativa, que para el autor se da básicamente en el tipo de conocimiento que se pretende explicitar y dar a conocer, pues “(...) aunque parezca extraño, la distinción no está relacionada directamente con la diferencia entre datos cuantitativos y datos cualitativos, sino con una diferencia entre búsqueda de causas frente a búsqueda de acontecimientos” (p. 42). Dado que el investigador cuantitativo se encuentra más interesado en la explicación y el control y el investigador cualitativo destaca la comprensión de la complejidad de las relaciones. (Stake 1999, p. 43).

Por otro lado, es importante señalar que una característica importante de la investigación cualitativa mencionada por Gurdían (2010), citada por Durán (2012), es que esta intenta la construcción de un tipo de conocimiento, que se relaciona con un tipo de realidad epistémica que construyen los sujetos cuya existencia transcurre en los planos de lo subjetivo y lo intersubjetivo y no solo de lo objetivo. Esto traduce en la adopción de una postura metodológica de carácter dialógico en la que las creencias, los valores, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, que son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana.

Además, se destaca que otra característica de la investigación cualitativa de corte interpretativo según los planteamientos de Erickson (1986), es que el trabajo de campo es de carácter reflexivo y permite que tanto los investigadores como los docentes participantes de la investigación puedan “(...) hacer que lo familiar se vuelva extraño e interesante nuevamente. Lo común se vuelve problemático. Lo que está sucediendo puede hacerse visible y se puede documentar sistemáticamente” (p. 201) aspecto fundamental e importante para evidenciar la

construcción del conocimiento construido por dos profesoras de licenciatura en educación infantil asociado a la noción escolar de diseño de ambientes en la enseñanza interactiva y que permite reivindicarlas como intelectuales, creadoras y trabajadoras de la cultura.

Así pues, la investigación cualitativa de corte interpretativo se relaciona con el problema de investigación y objetivos de la misma, que fueron comprender e interpretar el conocimiento profesional de dos profesoras de Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción escolar de diseño de ambientes, en donde a partir del trabajo de campo se buscó explicitar los sentidos construidos por las profesoras participantes durante la enseñanza interactiva, con la intención de formar otras maestras, desde la identificación y caracterización de cada uno de los cuatro saberes ante sus estatutos epistemológicos fundantes.

3.2.2 El estudio de caso

De acuerdo a la apuesta investigativa propuesta por el grupo de investigación -Invaucol- Investigando por las aulas colombianas, lugar desde donde se ubica este trabajo investigativo de caracterizar e identificar el conocimiento profesional específico construido por el profesorado, un conocimiento que es particular y único que busca evitar la generalización del mismo, se ubica al estudio de caso para dar cuenta de los saberes construidos por dos profesoras expertas de la Licenciatura en Educación Infantil.

En esa medida, desde esta investigación se retoma el libro de Stake (1999), denominado *investigación con estudios de caso*, en donde define que el estudio de caso “(...) es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11). Para este autor es importante señalar que el investigador cualitativo en estudios de caso “(...) intenta facilitar la comprensión al lector, ayudar a comprender que las acciones humanas importantes pocas veces tienen una causa simple, y que normalmente no se producen por motivos que se puedan averiguar.” (p. 44), lo cual avanza en la resignificación del conocimiento del profesor, pues se busca explicitar e identificar los sentidos construidos respecto a la noción escolar de diseño de ambientes.

Asimismo, Stake (1999), menciona que existen diversas maneras de ser abordado, dado que este puede estudiar un programa, un grupo de personas o un individuo. El autor los clasifica en tres categorías, que se distinguen por su finalidad particular. La primera es el estudio de casos

intrínseco cuya característica principal es aprender de ese caso particular, su selección no se hace por su representatividad o porque se relacione con un problema específico. La segunda es el estudio de casos *instrumental* en donde hay un interés por realizar una comprensión general respecto a una cuestión o situación paradójica, por ello el estudio de caso resulta ser un instrumento para comprender dichas situaciones. La tercera es el estudio de casos *colectivo* o *múltiple* en donde se seleccionan varios individuos, grupos de personas o programas y no solo uno, el interés principal de estos es la comprensión de los mismos desde su particularidad.

En esa medida esta investigación realizó un estudio de caso múltiple que más allá de buscar la generalización y comparación lo que le interesa es “(...) la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace.” (Stake 1999, p. 20), planteamientos que se relacionan con la manera como se concibe el Conocimiento Profesional Docente que es particular y único puesto que Stake (1999), destaca la unicidad de cada caso a estudiar y que el fin último será la comprensión de los mismos. Es por ello que el autor propone representar los casos a estudiar utilizando letra Θ (theta mayúscula), así en la investigación se establecen los casos ΘA y ΘB para hacer referencia a las dos profesoras expertas.

3.2.2.1 Caracterización del estudio de caso: Dos profesoras expertas.

Dos profesoras expertas de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional hacen parte de este estudio de caso múltiple, en donde no se busca la comparación entre sus prácticas profesionales o el establecimiento de juicios de valor sobre las mismas, al contrario, se busca la comprensión e interpretación de cada caso como único y particular en donde a partir del acercamiento a su orden discursivo en la enseñanza interactiva de la noción escolar de diseño de ambientes se puedan visibilizar los sentidos construidos por cada profesora sobre esta.

Es importante destacar los criterios tenidos en cuenta para la selección de los casos:

- El participante debe ser profesor experto, en la medida de que lleve más de 10 años enseñando la noción escolar de diseño de ambientes.
- La formación del profesor debe estar relacionada con el campo de la Educación Infantil.

- El participante debe haber permanecido en la institución donde se realizan las grabaciones de clase por más de 5 años.
- Interés por participar de la investigación y contar con la posibilidad para ingresar al salón de clases para realizar las grabaciones pertinentes.

A continuación, se presenta la caracterización de las dos profesoras que aceptaron participar en la investigación, dado que cumplen con los criterios mencionados anteriormente.

3.2.2.1.1 Profesora referenciada como ΘA

La profesora ΘA es Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; Especialista en Gerencia Social de la Educación y Magister en Educación también de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Es doctora en Educación social: Fundamentos y Metodología de la Universidad de Granada, España.

Cuenta con más de 25 años de experiencia en la docencia, de los cuales 20 años han sido como profesora universitaria en la Universidad Pedagógica Nacional, en dicha institución desde hace 8 años ejerce su labor como profesora de planta. Paralelo a ello, ha ejercido labores administrativas desde distintos cargos (coordinadora de la Licenciatura en Educación Infantil, decana de la Facultad de Educación y como subdirectora del Centro de Investigaciones- CIUP-) lo cual le ha permitido reconocer desde distintos lugares la normatividad institucional, la misión y visión de la universidad y la importancia de la formación de profesores y en especial en el campo de la Educación Infantil, campo en donde ha ejercido su labor como maestra e investigadora desde hace más de veinte años.

Entrevista- HV ΘA, Ep. 23 y 31

Profesora: Bueno, (la profesora hace una pausa) formar maestros para mí ha sido muy importante. (...) porque me permite estudiar, me permite hacer que ellas reconozcan la importancia de estudiar de manera juiciosa, sería, con rigor el campo de saber, el campo profesional de la Educación Infantil. (...).

Entonces formar maestros hace que yo permanentemente me esté preguntando por asuntos que tienen que ver con la formación, con la enseñanza, con el campo.

Este interés por el campo de la Educación Infantil y la formación de maestros se ha constituido desde muy pequeña, pues la profesora ΘA expresa que viene de una familia de maestras, su madre, su Tita y tías ejercían esta labor y para ella nunca fue ajeno el campo de la educación.

Entrevista- HV ΘA, Ep 9

Entonces uno de mis juegos favoritos era el de la profesora, yo jugaba a la profesora con mis muñecas y las sentaba (la profesora hace gesto de cómo ubicaba a las muñecas, señalando una fila horizontal), les cantaba, les leía cuentos y les hacía todo lo que yo veía que mi mamá hacía con los niños, pues lo hacía yo (la profesora sonrío) pero además lo que las profesoras hacían conmigo en el colegio, yo lo hacía en mis juegos.

Sin embargo, hubo un momento importante en su vida que la llevo a tomar la decisión de estudiar para ser maestra de educación preescolar (nominación que tenía el programa para la época), trabajar como profesora auxiliar en el colegio donde trabajaba su Tita.

Entrevista- HV ΘA, Ep 12 y 13

(...) el rector me ubicó como auxiliar de los más chiquitos, yo fui feliz (la profesora sonrío y se muestra muy feliz) fui muy feliz, yo que llevaba mes y medio de estar ahí, me sirvió porque estaba con una profesora que estaba en lactancia materna y entonces cada vez que ella se iba, ay no, (la profesora se ríe), yo decía ella porque no va y se queda con el bebé, yo me puedo quedar acá con los niños, yo feliz.

Entonces igual también cantábamos, leíamos cuentos, jugábamos con fichas y entonces a los dos meses yo dije: yo quiero ser profesora y quiero estudiar en la Universidad Pedagógica Nacional y me presenté de una vez y pasé a la universidad la primera vez que me presenté y bueno desde ahí empecé a estudiar feliz. (La profesora muestra su sonrisa y se acomoda en su silla).

Estudiar en la Universidad Pedagógica Nacional le permite trazar un camino en la docencia y le lleva a destacarse como estudiante, pues su interés investigativo por el juego, le llevo a realizar su trabajo de grado relacionado a este tema y que fuera acompañado por la profesora Rosa Mercedes Reyes (a quien la profesora ΘA considera una autoridad en el tema).

Al egresar de la licenciatura es invitada por su asesora a trabajar con ella como auxiliar de investigación, labor que desempeño por seis meses, sin embargo, recibe una oferta de trabajo para desempeñarse como maestra de preescolar y se va pues este era uno de los sueños de la profesora, trabajar con los niños más pequeños y sus familias. El camino hace que vuelva a la Universidad Pedagógica Nacional pero esta vez para desempeñarse como profesora universitaria.

Entrevista- HV ΘA, Ep 17 y 19

En 2003 me llamó Rosa Mercedes y me dijo, yo ya la dejé trabajar 5 años, ya usted trabajó 5 años, ya es el momento de estar en la Pedagógica Sandra. (...) me dijeron, mire usted ya se destacó en la licenciatura, ya tiene una especialización, ya tiene mucho que aportarle a la Licenciatura. Empiezo como catedrática, con uno o dos espacios académicos, tenía 8 horitas y luego en el siguiente año empiezo como profesora ocasional tiempo completo.

Desde este momento la profesora ΘA ejerce como profesora universitaria tanto en formación en pregrado, en la Licenciatura en Educación Infantil siendo profesora del Espacio Enriquecido de Lúdica y Psicomotricidad (de juego, cuerpo y movimiento); del Espacio Enriquecido de diseño de ambientes que actualmente se denomina seminario optativo Diálogos entre arquitectura y pedagogía; del seminario de práctica educativa y pedagógica; de los seminarios investigativos y acompañamientos de tutoría para trabajos de grado. Asimismo, en formación en posgrado ha sido profesora en la Maestría en Educación y en su momento de la Especialización en Gerencia Social de la Educación.

Este camino recorrido por la profesora ΘA permite reconocerla como una profesora experta, que ha construido una gran experiencia y conocimiento alrededor de la Educación Infantil, que muestra su rigor académico y su pasión por la investigación y por la formación de maestros en este campo, que le han permitido y le permiten seguir construyendo su labor como una profesora reflexiva, intelectual y constructora de sentidos. Pues como la profesora ΘA menciona:

Entrevista- HV ΘA, Ep 28 y 32

Desde el año 2004 estoy haciendo investigación, eso no me hace mejor maestra -eso quiero decirlo acá-, la mejor maestra es la que se pregunta por qué se enseña, para qué se

enseña y cómo se enseña en Educación Infantil y ahí varios de los contenidos están relacionados con el juego, el arte y la exploración del medio, todos enseñan, son un contenido fundamental de la Educación Infantil.

¿Qué necesita el territorio, qué necesita la escuela de este país?, ¿qué necesita la infancia de este país?, son mis preguntas. Y preguntándome eso es que puedo fortalecer mi práctica.

3.2.2.1.2 Profesora referenciada como ΘB.

La profesora ΘB es Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; Especialista en Investigación Social y Magister en Desarrollo Educativo y Social también de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia esta última en convenio con la fundación Cinde.

Cuenta con más de 20 años de experiencia en el ejercicio de la docencia de los cuales 16 años ha trabajado como profesora universitaria en la Universidad Pedagógica Nacional, vinculada como profesora ocasional de tiempo completo. Además de ello, ejerce actividades de investigación en el grupo de investigación: Pedagogía y Contextos, en la línea de investigación Creencias y Pensamiento del Profesor, aportando sus reflexiones y construcciones desde los espacios académicos en los cuales se desempeña como profesora, visibilizándose su apuesta para continuamente enriquecer el campo de la Educación Infantil desde la investigación que realiza junto a sus colegas.

Entrevista- HV ΘB, Ep 7 y 10

(...) eso es algo que el equipo ha podido consolidar en la línea, de hacer de la investigación también una práctica del maestro, de nosotras. (...) Para ir creciendo (la profesora mueve su mano hacia el lado izquierdo, haciendo semejanza al avance) ir abordando otros campos, consolidando procesos, haciendo una escritura más juiciosa de cada etapa, de cada cuestionamiento que se plantea, entonces ahí hemos estado en esa construcción colectiva (...).

La profesora ΘB recuerda que trabajar por las infancias y específicamente estudiar el campo de la Educación Infantil no siempre estuvo presente en su vida, ella considera que el

interés por ser profesora de Educación Infantil fue un descubrimiento de la vida misma que le trazó su camino, en donde nació su vocación por ser profesora, rememora un momento decisivo en su juventud cuando empieza a trabajar como voluntaria en una organización con principios religiosos que realizaba su trabajo con poblaciones vulnerables. Allí conoce a dos mujeres profesoras, reconoce todo el trabajo que ellas realizaban con los niños, las niñas y con la comunidad y empieza identificarse con lo que acontecía allí, resaltando el impacto que generó en ella ver su compromiso, rigurosidad y sistematicidad para el trabajo con los niños y las niñas.

Entrevista- HV ΘB, Ep 18 y 22

Bueno, tuve dos mujeres que marcaron mucho como esa perspectiva (la profesora muestra dos dedos) de planear con seriedad lo que se hace para con los niños, que no es cualquier cosa. (la profesora abre sus ojos).

Entonces, ahí fue donde empezó el interés, a preguntarme por ese rol maestro que se compromete con la infancia, desde una perspectiva, ética, social, política y con rigor (la profesora hace una entonación en esta palabra y empuña su mano).

Así, la profesora ΘB inicia sus estudios para formarse como Educadora Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional, allí recuerda que su interés por la investigación se acrecentó al poder ser monitora en el grupo de investigación de la profesora Rosa Mercedes Reyes que estudiaba el juego en la Educación Infantil así como del grupo de Acreditación de calidad, lo cual considera la profesora ΘB le dio visibilidad con sus profesores y le permitió conocer y aprender más de la Licenciatura y de los diferentes procesos que en ella se realizaban. Esto fue decisivo en su vida y su camino, puesto que fue lo que hizo que empezará a ejercer su labor como profesora universitaria.

Entrevista- HV ΘB, Ep 18 y 22

Como ya tenía la especialización me dieron la oportunidad de ser profesora de práctica pues como ya tenía la experiencia con comunidad, (la profesora mueve sus manos para explicar) con los niños, entonces me dieron la oportunidad y así empecé como asesora de práctica.

Como fui monitora del grupo de investigación de la profesora Rosa Mercedes Reyes, (la profesora mueve su mano para explicar) también aprendí un montón y empecé a vincularme posteriormente a las dinámicas del espacio (la profesora se refiere al de Lúdica y psicomotricidad), ellas me instruyeron, me formaron y luego me vincularon como parte de su equipo, fue una formación (la profesora sonrío) de ellas, muy generosas de compartir su saber conmigo.

Es así como la profesora ΘB desde este momento ha trazado su camino profesional como profesora en la Universidad Pedagógica Nacional en la Licenciatura en Educación Infantil siendo profesora del Espacio Enriquecido de Lúdica y Psicomotricidad (de juego, cuerpo y movimiento); del seminario de práctica educativa y pedagógica y acompañamientos de tutoría para trabajos de grado. Una labor que reflejan su compromiso y dedicación con el campo de la Educación Infantil y en especial con la formación de maestros y maestras, que develan su compromiso, sus apuestas y sentires que día a día realiza en las aulas a partir de la enseñanza interactiva como una profesional de la educación reflexiva, crítica y transformadora.

Entrevista- HV ΘB, Ep 33

(...) yo pienso que uno siempre tiene una utopía (la profesora se ríe) en que este país pueda garantizar a los niños y las niñas calidad de educación, que tengan acceso a una educación de calidad, (la profesora hace una pausa) que las maestras que estamos formando también disfruten y se apasionen por su labor docente, (la profesora hace una entonación y sonrío) que el sistema no se las devore, o no las moldee, (esta palabra la dice más despacio y con entonación) que puedan dejar una huella en esos escenarios en los que se desenvuelven, yo creo que uno permanentemente insiste en que una estudiante, una egresada nuestra tiene que hacer la diferencia, (la profesora dice esta frase despacio y con entonación) no podría moldearse al sistema.

3.2.2.1.3 Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y la Licenciatura en Educación Infantil.

Las profesoras ΘA y ΘB ejercen su labor en la Universidad Pedagógica Nacional específicamente de la Licenciatura en Educación Infantil, es importante precisar que las grabaciones de clase, entrevistas y observaciones de clase se realizan en la sede principal de la

Calle 72. Por ello, se presentan algunas consideraciones importantes sobre la Universidad y el programa que busca la formación de futuros profesores o profesoras.

La Universidad Pedagógica es considerada como la Institución universitaria con mayor trayectoria en formación e investigación en educación y pedagogía en el país. Su historia se remonta con la creación del Instituto Pedagógico de señoritas en 1927 y la Escuela Normal Superior en 1936 bajo premisas de la tradición pedagógica francesa y estadounidense, sin embargo, en el año 1955 se crea formalmente. Esta es una universidad de carácter estatal y público reconocida por su “(...) proyecto político-pedagógico y la formación de maestros (...)” (Universidad Pedagógica Nacional, 2020). Por lo cual es importante destacar que esta es la única universidad de carácter estatal dedicada exclusivamente a la formación de educadores y profesionales de la educación.

Como misión la (Universidad Pedagógica Nacional, 2020) se compromete con el proyecto educativo y pedagógico de la nación a través de los ejes misionales de docencia, investigación y proyección social para formar en calidad de personas y educadores al servicio de la nación y el mundo y que puedan ejercer en todas las modalidades y niveles del sistemas educativo; a construir y difundir el conocimiento educativo, pedagógico, didáctico y disciplinar de relevancia local, regional y global; a participar activamente en la construcción de políticas educativas, consultora, asesora y acompañante del Ministerio de Educación Nacional y otros ministerios para contribuir en el desarrollo del país.

En cuanto a su visión la (Universidad Pedagógica Nacional, 2020) plantea la desarrollar propuestas de formación de maestros y profesionales de la educación con los más altos estándares de relevancia y pertinencia social; constituirse como un referente nacional y regional como institución que difunde conocimiento para la comprensión de la realidad educativa y lograr y mantener la presencia social y prestigio institucional con diferentes programas y proyectos de proyección social.

Actualmente la Universidad Pedagógica Nacional, (2023a) cuenta con una oferta académica en distintas áreas del saber con 23 programas de pregrado, 3 especializaciones, 11 Maestrías, 1 Doctorado organizados en las facultades, Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, Educación Física y Bellas Artes.

Uno de estos programas es el de la Licenciatura en Educación Infantil adscrita a la facultad de Educación, programa en el que ejercen su labor las dos profesoras participantes de esta investigación. Este es un programa académico con una gran trayectoria nacional, a propósito de su creación es importante mencionar algunos hitos importantes que hoy permiten conmemorar sus 45 años, aunque se considera pueden ser muchos más, debido a la creación del Instituto Pedagógico Nacional (Ley 25 de 1917) cuya intención fue formar profesoras para los diferentes niveles educativos, y la creación de la sección Kindergarten en el año 1933 para que las futuras profesoras de preescolar pudieran realizar su práctica (Durán, 2019).

En el año 1956, por disposición del Consejo Directivo de la Universidad Pedagógica Femenina de Bogotá se crea el Instituto de Maestras de Educación Preescolar lo que permite consolidar un momento fundamental para la trayectoria del programa, la creación del programa de Licenciatura en Educación Preescolar en el año 1978. Durán (2019), menciona dos hitos determinantes en la consolidación actual del programa, uno de ellos es la reestructuración curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar entre los años 1984 y 1988 que avanzó en la interdisciplinariedad y flexibilidad del currículo a partir del abordaje de distintas temáticas para ser abordadas desde distintos campos. El segundo hito es la creación de la Licenciatura en Educación Infantil entre los años 1998 y 2002 fruto del reconocimiento de este campo de estudio que nació y se consolidó en la Universidad Pedagógica Nacional.

Respecto a estos dos hitos, las profesoras participantes de la investigación rememoran estos momentos según sus vivencias y experiencias, al respecto la profesora ΘA resalta que no solo se dio un cambio de nominación de programa, sino que esto fue un “(...) cambio estructural de la Licenciatura que recoge muchos estudios y la tradición académica e investigativa del pregrado.” (Entrevista- HV ΘA, Ep 14). Por su parte la Profesora ΘB resalta que este cambio se da gracias al trabajo liderado por la profesora Rosa Mercedes Reyes

“(...) que en su momento fue la gestora de los espacios enriquecidos con su proceso de investigación de enseñanza para la comprensión que revolucionó (la profesora mueve sus dos manos hacia al frente enfatizando lo que dice) la reforma de la Licenciatura en Preescolar a Educación Infantil con ese estudio exhaustivo del desarrollo de las inteligencias múltiples (...) (Entrevista- HV ΘB, Ep 8).

Actualmente la Licenciatura en Educación Infantil es un programa académico líder y referente en el ámbito local, con una propuesta formativa acreditada de alta calidad, orientada a la comprensión y al posicionamiento crítico de licenciados en Educación Infantil frente a su profesión, la educación y las realidades de las infancias del país. (Universidad Pedagógica Nacional, 2023b). Por ello orienta sus propósitos de formación en donde los licenciados en Educación Infantil puedan gestionar proyectos y propuestas educativas en donde pueda reinventar las condiciones donde ejerce su rol profesional; leer y analizar críticamente las realidades socioeducativas de las diferentes infancias y tener una actitud investigativa que problematice el campo donde ejerce su labor.

3.3 Ruta metodológica

El camino trazado para comprender e interpretar el conocimiento profesional específico de dos profesoras de la licenciatura en Educación Infantil respecto a la noción escolar de diseño de ambientes se estructura en dos momentos: el primero es la construcción de datos el cual se realiza a partir de las técnicas o instrumentos, la observación participante (registro y transcripción en audio y vídeo de algunas sesiones de clase de las profesoras); la entrevista semiestructurada en relación a los cuatros saberes constitutivos del conocimiento profesional docente; el análisis de contenido de documentos oficiales que se circulan en la institución y que rigen el programa de la Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional y la técnica de estimulación del recuerdo que retoma algunos episodios observados y registrados que dan cuenta de la enseñanza de la noción escolar de diseño de ambientes.

El segundo momento es la construcción del sentido respecto a la noción escolar de diseño de ambientes mediante el análisis y la interpretación, se retoman los datos que se han logrado construir a partir del uso de las técnicas o los instrumentos para que sean sometidos al ejercicio analítico que se realiza mediante el Analytical scheme y la triangulación, dichas técnicas se han reelaborado en el grupo de investigación Invaucol y se adaptaron según cada ejercicio investigativo y en concordancia la manera como en el grupo se entiende el conocimiento profesional docente específico del profesorado. A continuación, se describen detalladamente las técnicas de construcción y análisis de datos.

3.4 Las técnicas e instrumentos para la construcción de datos.

Teniendo en cuenta el enfoque epistemológico de la presente investigación es importante destacar que las técnicas e instrumentos usados permiten la construcción de datos, los cuales deben entenderse como “(...) una potencialidad en construcción (...)” (Perafán, 2015, p. 94) y no como la cosa o el objeto determinado en sí, en esa medida, los instrumentos se entienden como “(...) una condición de posibilidad del advenimiento del dato en una observación intencionada (...)” (Perafán, 2015, p. 94). Es así que los datos construidos para caracterizar e identificar los conocimientos de las dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil son “(...) una construcción de sentidos diversos y particulares, que ocurre en el aula en el proceso de la investigación” (Perafán, 2015, p. 94), permitiendo avanzar en el objetivo e interés de esta investigación.

Por otro lado, es importante destacar que algunos de instrumentos usados corresponden a una reelaboración y construcción hecha desde el grupo de investigación Invaucol y por Perafán (2015), tales como el protocolo de observación, el protocolo de entrevista semiestructurada y el Analytical scheme. Así, a continuación, se describen brevemente los instrumentos usados para la construcción de datos requeridos en esta investigación.

3.4.1 Observación participante.

En esta investigación se entiende la observación participante como “(...) el encuentro intencional, o proceso de interacción social y simbólica del investigador con la realidad de aula, la cual a su vez no es más que un tejido de acciones mediadas por múltiples sentidos posibles (tanto implícitos, como explícitos).” (Perafán, 2015, p. 95).

Asimismo, Perafán (2015), plantea que la observación participante permite observar todos los acontecimientos e interacciones que realizan los protagonistas que concurren dentro del aula, por esto se destaca que a partir de esta técnica se empiezan a construir datos importantes alrededor del conocimiento profesional específico de las profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil en torno a la noción escolar de diseño de ambientes y que luego con el uso de las técnicas de análisis y construcción del sentido alrededor de esta noción se podrá visibilizar con mayor detalle.

Es por esto que es importante destacar que esta técnica es “(...) un momento bien definido del proceso investigativo en el que el investigador identifica y describe hilos constitutivos de la realidad de aula que ayudarán, en principio, a comprender e interpretar dicha realidad en función del problema planteado en la investigación” (Perafán, 2015, p. 95). En esa medida, esta investigación retoma el formato de observación (ver anexo 1) que elaboró Perafán (2004, 2015), el cual permitió organizar los datos construidos en la observación de algunas de las sesiones de clase de las profesoras (4 sesiones de clase: 2 sesiones de clase para la profesora ΘA y 2 sesiones de clase para la profesora ΘB cada una de 3 horas aproximadamente y que permitieron avanzar en la comprensión e interpretación de su conocimiento profesional específico alrededor de la noción escolar de diseño de ambientes.

Asimismo, se tiene en cuenta el protocolo de observación planteado por Perafán (2015) (ver anexo 2) que para esta investigación se desarrolla de la siguiente manera: Siguiendo los planteamientos de Stake (1999), se nombró con la letra Θ (theta mayúscula) a cada caso, así en la investigación y protocolo se relacionaron los casos ΘA y ΘB , que hacen referencia a las dos profesoras expertas participantes y con la letra θ (theta minúscula) se hace referencia a los temas particulares propios del objeto de la investigación que guiaron el ejercicio de observación:

- $\theta 1$: Los saberes académicos construidos por dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción escolar de diseño de ambientes.
- $\theta 2$: Los saberes basados en la experiencia construidos por dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción escolar de diseño de ambientes.
- $\theta 3$: Las teorías implícitas construidas por dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción escolar de diseño de ambientes.
- $\theta 4$: Los guiones y rutinas construidos por dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción escolar de diseño de ambientes.

De igual manera, es importante destacar que para la construcción y organización de datos estos se organizaron por episodios (Ep), que para esta investigación se entienden como “(...) la unidad mínima de sentido construida dentro de un discurso lo menos extenso posible para poder darle una organización” (Perafán, 2015, p.99). Los cuales posteriormente se organizaron y se clasificaron retomando los planteamientos de Perafán (2015), por medio de un argumento principal representado así:

“(…) 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}) (ΘA o ΘB).” (p.98).

Así pues, se puede establecer el siguiente argumento:

“ARG1: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in (\Theta A \text{ o } \Theta B)$ ” (Perafán, 2015, p.98)

Por tanto, que en la información construida es posible encontrar cuatro argumentos, los cuales posteriormente serán un elemento fundamental para el momento de análisis y construcción de datos:

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

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

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

ARG1.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \in \Theta A$ ” (Perafán, 2015, p.98).

Entonces, la organización de la información construida en cada observación participante se organizó en el formato de observación y se realizó en dos partes principalmente, en la primera se registran los datos que brindan información propia de la sesión de clase y del contexto del aula. En la segunda parte se registraron los episodios encontrados en tres casillas, en la primera se registra el episodio encontrado relacionado a la noción escolar diseño de ambientes, en la segunda se relaciona este episodio con un saber específico y en la tercera se presenta una explicación que permita ver la vinculación de dicho episodio relacionado con la noción diseño de ambientes y con un saber específico. (Ver anexo 3).

3.4.2 Registro y transcripción de audio y video.

Además de la observación realizada y registrada en el protocolo de observación esta fue acompañada y enriquecida con el registro en audio y video de cada una de las sesiones de clase en donde las profesoras en la enseñanza interactiva enseñan la noción escolar de diseño de

ambientes lo cual “(...) se constituye en una oportunidad para contar con un texto complejo que debe ser sometido a los diferentes procesos de análisis e interpretación (...)” (Perafán, 2015, p.102) para poder acercarse a identificar y caracterizar el conocimiento profesional específico que mantienen las profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil relacionado a la noción escolar de diseño de ambientes.

Asimismo estas grabaciones de las clases fueron sometidas a un ejercicio riguroso de transcripción y procesamiento por separado para lograr una organización que permitió una mayor riqueza en la interpretación de los datos construidos en estas, esta transcripción se realizó en dos momentos, en el primero se hizo la transcripción a partir del audio, es decir, del discurso oral de las profesoras, de los textos obtenidos (uno por cada sesión de clase) se realizó una lectura rigurosa y se organizaron por episodios para luego ser llevados y sometidos al análisis e interpretación mediante la técnica Analytical Scheme.

En un segundo momento se realizó la transcripción del lenguaje corporal de las profesoras, para ello se retoma el texto obtenido en un primer momento y se enriqueció con las notas tomadas en el protocolo de observación y otras posibles extraídas del vídeo, así “(...) comentarios sobre lo que se ve, pero no se oye enriquecen las posibilidades de interpretación. Otros aspectos tienen que ver con los desplazamientos, los gestos, los silencios del profesor, etc.” (Perafán, 2015, p.104), puesto que el discurso del aula de las profesoras no solo es el que ha verbalizado sino el que ha actuado o no, de manera implícita o explícita.

3.4.3 Entrevista semiestructurada.

La entrevista semiestructurada se entiende como “(...) una técnica de gran utilidad en la investigación cualitativa para recabar datos; se define como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar. Es un instrumento técnico que adopta la forma de un diálogo coloquial.” (Díaz, et al., 2013, p.163).

Asimismo, Perafán (2015) menciona que la entrevista semiestructurada “(...) puede ser un potente instrumento para provocar, explicitar, evidenciar, confrontar o producir - conjuntamente entre el profesorado y el investigador- diversos hilos o redes semánticas constitutivas del discurso (...)” (p.105) el cual se relaciona o produce en la enseñanza interactiva de la noción escolar de diseño de ambientes.

Es por esto que Perafán (2015), plantea que es importante establecer diferentes preguntas que permitan o favorezcan la asociación de ideas, información, recuerdos, imágenes y sentimientos constitutivos de la subjetividad del docente relacionados con la noción escolar que se está investigando, en este caso, la noción escolar de diseño de ambientes. (p.105). Por ello, para este ejercicio investigativo se realizó la entrevista semiestructurada a las profesoras participantes y se retomó el protocolo elaborado en el grupo de investigación Invaucol (ver anexo 4) el cual se organizó en cinco apartados que contenían algunas preguntas relacionadas con los saberes constitutivos del conocimiento profesional docente y sus estatutos epistemológicos fundantes.

3.4.4 Análisis de contenido de documentos oficiales.

El análisis de contenido como técnica de la investigación adecuada para el análisis de datos cualitativos puede definirse como

“(…) una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos, el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social.” (Andréu, 1998, p.2).

Lo cual puede relacionarse con los planteamientos de Bardin (2004) citado por Perafán (2015), en tanto plantea que el proceso de interpretación en el análisis contenido “(…) se mueve entre dos polos: el rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad. Disculpa y acredita en el investigador esa atracción por lo oculto, lo latente, lo no aparente, lo potencial inédito (no dicho) encerrado en todo mensaje” (p. 108).

De allí, que a partir del análisis de contenido de documentos oficiales se pudo caracterizar los discursos constituyentes de la cultura escolar como fuente de las teorías implícitas que mantienen las profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional alrededor de la noción de diseño de ambientes, esto “(…) para establecer posibles relaciones de mediación o marcos de referencia que, por definición, guardan tales textos con las teorías implícitas que mantiene el profesorado.” (Perafán, 2015, p. 109).

Es por esto que para el análisis de contenido se retomaron documentos oficiales como el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Infantil, los syllabus de distintos espacios académicos donde se enseña esta noción, documentos pedagógicos relacionados con la Licenciatura en Educación Infantil y la noción escolar de diseño de ambientes y el documento de renovación para la acreditación de alta calidad de la Licenciatura, con los cuales se buscó:

- Identificar las teorías institucionales que se relacionan con la forma en que se configura la noción escolar de diseño de ambientes.
- Identificar en las teorías implícitas que se establecen en los documentos, relacionadas con la noción escolar de diseño de ambientes y cómo estas se visualizan y se desarrollan en los episodios de cada una de las sesiones de clase de las profesoras ΘA y ΘB .

Por tanto, a partir de esta técnica se avanzó en identificar e interpretar la red cultural institucional en torno a la configuración de la noción escolar de diseño de ambiente como estatuto epistemológico fundante de las teorías implícitas que mantienen las profesoras y que hacen parte constitutiva de su conocimiento profesional docente específico.

3.4.5 Técnica de estimulación del recuerdo.

La técnica de estimulación del recuerdo (TER) es un método introspectivo que proviene del psicoanálisis, que según Gas y Mackey (2009) citados por Perafán (2015), es usada para “(...) provocar en los participantes el recuerdo de los pensamientos que tuvieron mientras llevaban a cabo una tarea o participaban en un evento. Se asume que algunos registros tangibles (visuales o de audio) de un evento, estimulan el recuerdo de los procesos mentales ocurridos en el mismo.” (p. 112).

Dicha técnica ha sido usada en la investigación de la enseñanza para “(...) tratar de reconstruir las vivencias de una actividad docente (...) relatando cómo ocurrió dicha actividad, explicando la conducta seguida en su proceso de enseñanza (¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿para qué? enseñaba) y los pensamientos que guiaban esta enseñanza (Fernández y Fernández, 1994). Por ello, para la presente investigación se retoma dicha técnica a partir de algunos episodios construidos en la grabación en audio y video de las sesiones de clase de las profesoras participantes para ser posteriormente presentados a las profesoras participantes “(...) con el fin

de favorecer el recuerdo -o ayudar a estimularlo-, (...) sobre los principios, supuestos, pensamientos y sentidos que orientan la acción docente.” (Perafán, 2015, p. 113) y que en este caso se explicita en la enseñanza interactiva de la noción escolar de diseño de ambientes. A su vez esta técnica permite que las profesoras recuerden, expliciten y verbalicen los pensamientos, sentidos o supuestos que en determinados momentos guiaron su orden discursivo en el aula. Por tanto, para Perafán (2015) dicha técnica es fundamental en la medida que permite identificar indicios o evidencias en el discurso del profesorado relacionados con las formas como los saberes constitutivos del conocimiento del profesorado intervienen en la construcción de las categorías o nociones que enseñan.

Es importante resaltar que la identificación de dichos sentidos depende de la naturaleza de los saberes constitutivos del Conocimiento Profesional Docente puesto que este “(...) está constituido por dos tipos de saberes conscientes y por otros dos que son implícitos y que demandan de algo más que de un ejercicio de estimulación de recuerdo para dar cuenta de ellos (...)” (Perafán, 2015, p. 113) por ello, desde esta investigación se abordó esta técnica de dos maneras, la primera está relacionada con los saberes conscientes de las profesoras, es decir, los saberes académicos y los saberes basados en la experiencia, los cuales son verbalizados de manera directa o indirecta por estas. Aquí la técnica se aplicó en el sentido de permitir y provocar el recuerdo de las profesoras sobre lo que ellas verbalizaron conscientemente y que se asocia con los sentidos construidos con relación a la noción que enseñan, así como también se realizó un trabajo riguroso de explicitación en el que se buscó que las profesoras recordarán y narrarán cuáles fueron los pensamientos que guiaron su discurso en el aula y que en su momento no fueron verbalizados.

La segunda se relaciona con los saberes implícitos de carácter inconsciente, es decir, las teorías implícitas y los guiones y rutinas, los cuales están ocultos a la consciencia de las profesoras, pero que son parte importante en su estructura discursiva y que se relacionan con la construcción de los sentidos de la noción que enseñan. Dichos saberes pueden permanecer inconscientes de dos maneras: por un efecto de represión o no, por ello, en el primer caso la TER se puede aplicar de manera directa para “(...) provocar el recuerdo en el profesorado acerca de lo que él ha verbalizado en episodios concretos de aula (relacionado) refiriendo dichos episodios a posibles estructuras latentes, instituyentes de los mismos, con el fin de construir una conciencia

compartida sobre dicha estructura (teoría implícita, guiones o rutina) asociada a la construcción de la noción que se está investigando (...)” (Perafán, 2015, p. 116). En cuanto al segundo caso, se hizo necesario de manera conjunta con las profesoras someter dichos episodios a su explicitación a través de un método de asociación libre vinculada con la TER para favorecer el recuerdo en las profesoras participantes.

3.5 Construcción del sentido: Análisis e interpretación de los datos.

Para realizar la construcción del sentido de la noción escolar de diseño de ambientes que enseñan las dos profesoras expertas de la Licenciatura en Educación Infantil se retomaron los datos construidos a partir de las técnicas abordadas anteriormente, los cuales se sometieron a un ejercicio riguroso de análisis e interpretación que se realiza mediante el Analytical scheme y la triangulación, dichas técnicas se han reelaborado en el grupo de investigación Invaucol y se adaptaron para este ejercicio investigativo y en concordancia la manera como en el grupo se entiende el conocimiento profesional docente específico del profesorado. A continuación, se describen detalladamente las técnicas de análisis e interpretación de datos.

3.5.1 El Analytical Scheme.

Esta técnica Mumby (1973) citado por Perafán (2015), propone usarla para investigaciones relacionadas con los profesores y la enseñanza, es entendida 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.” (p. 117). Otro autor que abordó esta técnica fue Russell (1976), citado por Perafán, (2015) quien en su tesis doctoral retomó esta técnica, pero considerando los planteamientos de Toulmin, (2007) quien propone un “esquema para organizar argumentos”, aporte que permite optar por esta propuesta para analizar situaciones concretas en el aula. Así pues, Perafán (2004) en su tesis doctoral retoma a estos autores para adecuar y simplificar esta técnica desde un esquema analítico (ver anexo 5) que con desarrollos posteriores desde el grupo de investigación Invaucol se considera esta técnica desde el potencial que tiene para “(...) llevar a cabo el análisis de los datos relacionados con investigaciones que pretenden dar cuenta de las categorías, nociones o conceptos que históricamente ha construido el profesorado como contenidos de enseñanza.” (Perafán, 2015, p.117).

Así, entonces se utilizó el Analytical Scheme para analizar los distintos episodios organizados previamente de acuerdo a los datos construidos con las técnicas (entrevista semiestructurada, observación participante, técnica de estimulación del recuerdo TER) los cuales posteriormente se clasificaron de acuerdo a cuatro tipos de argumentos base y de estos se subdividen otros, para completar un total de 17 argumentos posibles para analizar e interpretar estos episodios según como se comprende la determinación de la categoría Conocimiento profesional docente específico asociado a categoría particulares, estos argumentos se desarrollan a continuación:

El primer argumento se relaciona con la manera como se comprende el 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.” (Perafán, 2015, p. 118). Así, dicha categoría, que, para este caso, es el diseño de ambientes se encuentra relacionada con los cuatro saberes integrados (saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas, guiones y rutinas). Dicho argumento se presenta así:

ARG1: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in (\Theta_A \text{ o } \Theta_B)$ y de este se establecen otros argumentos según cada saber.

El segundo argumento se relaciona con la intencionalidad de la enseñanza (IE) la cual se mide según la direccionalidad del discurso del profesor, que puede ser implícita o explícita según el desenvolvimiento de la acción intencional discursiva del maestro (AIDM) la cual puede estar dirigida a formar objetos o sujetos. Sin embargo, desde esta investigación se entiende que el Conocimiento Profesional Docente Específico tiene como principio y naturaleza “(...) la interpelación del otro para provocar el devenir de la subjetividad.” (Perafán, 2015, p. 119). Este argumento se establece de la siguiente manera:

ARG2: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n$ y $Y_n \in AIDM \rightarrow S$ del cual se despliegan cuatro posibles argumentos según cada saber.

El tercer argumento está vinculado con el estatuto epistemológico fundante de cada uno de los saberes que integran el Conocimiento Profesional Docente Específico. Entonces, para los

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

ARG3: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) E_{fn} (Td;Pp; Cci; Hv) de esta manera se despliegan otros cuatro posibles argumentos.

El cuarto argumento se relaciona con los saberes explícitos o implícitos que mantiene cada profesor según la noción que enseña, en ese sentido, según Perafán, (2015) se puede definir que un saber es explícito (Sex) cuando el profesor puede verbalizarlo y es consciente de este. Por otro lado, un saber es implícito según dos condiciones: Si el profesor no puede verbalizarlo en tanto se encuentra reprimido (Simr) y la segunda si este saber no puede ser verbalizado, pero no por causa de una represión sino por una postura de función cultural que tiende a la simplificación y al control de la vida cotidiana (Sim-r). (p. 120).

Ahora bien, es importante señalar que los saberes académicos y los saberes basados en la experiencia se caracterizan por su carácter explícito que pueden ser de un orden teórico (Sext) o de un orden práctico (Sexp), la diferencia radica en el estatuto que los funda. Por otra parte, los guiones y rutinas y las teorías implícitas se identifican por su carácter implícito, en cuanto a los primeros estos pueden tener la condición de ser saberes inconscientes o implícitos reprimidos (Simr) o ser saberes inconscientes o implícitos no reprimidos (simr-r). Por su parte, las teorías implícitas se caracterizan por ser un saber de tipo inconsciente estructurados como teorías (Sinet) que ha interiorizado el profesor. De los anteriores planteamientos se formula este argumento así:

ARG4: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \subset Cns$ del cual se despliegan otros argumentos posibles según cada saber.

A continuación, se presentan los 17 tipos de argumentos que componen el Analytical scheme y que permitieron el análisis y la interpretación sobre el Conocimiento Profesional Especifico de dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción escolar de diseño de ambientes.

Tabla 3

Síntesis de los argumentos que comprenden el esquema analítico

| Características generales del CPDE asociado a CP | Características relacionadas con los cuatro saberes y sus condiciones específicas |
|--|--|
| Saberes integrados: 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 $Y_1 \in \Theta_n$ (Saberes académicos). |
| | ARG1.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \in \Theta_n$ (Saberes basados en la experiencia). |
| | ARG1.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \in \Theta_n$ (Teorías implícitas). |
| | ARG1.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \in \Theta_n$ (Guiones y rutinas). |
| Acción discursiva intencional del maestro dirigida a sujetos (AIDM---S): 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 $Y_4 \in AIDM \rightarrow S$ |
| Estatutos epistemológicos fundantes: ARG3: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) E_{efn} | ARG3.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y Y_1 (es causado por) T_d (Trasposición didáctica). |
| | ARG3.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y Y_2 (es causado por) P_p (Práctica profesional). |
| | ARG3.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y Y_3 (es causado por) C_{ci} (Campo cultural institucional). |
| | ARG3.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y Y_4 (es causado por) H_v (Historia de vida) |
| Carácter saberes: Implícitos o explícitos: 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 $Y_1 \subset S_{ext}$ (Saberes explícitos del orden teórico) |
| | ARG4.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \subset S_{exp}$ Saberes explícitos del orden práctico (Sexp). |
| | ARG4.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \subset S_{inet}$ (Saberes inconscientes estructurados como teorías). |
| | ARG4.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \subset S_{imr}$ (Saberes implícitos reprimidos). |
| | ARG4.5: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \subset S_{im-r}$ Saberes implícitos no reprimidos). |

Nota: adaptado de Hurtado (2016, p 75) y Perafán, (2015, p.124).

Es importante resaltar que los episodios organizados previamente según la información construida con las técnicas de investigación (entrevista semiestructurada, observación participante y la técnica de estimulación del recuerdo TER) se organizaron en el formato del Analytical Scheme elaborado en el grupo de investigación Invaucol (Ver anexo 6) de la siguiente manera: En la columna de la parte izquierda se ubicaron las transcripciones por episodios (Ep) según la información recolectada con cada técnica. En la columna de la parte derecha se realizó por cada episodio una vinculación por lo menos con uno de los 17 tipos de argumentos y se realizó una corta descripción que sustente dicha relación (Ver anexo 7).

Luego de realizar dicho ejercicio, se reagrupan los episodios en subgrupos según los cuatro saberes constitutivos del Conocimiento Profesional Específico asociado a categorías particulares (saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas, guiones y rutinas) y de acuerdo a los 17 tipos de argumentos encontrados como asociados a los mismos. Esta organización y clasificación de los episodios se realizó con todas las fuentes a saber: la observación participación, la entrevista y la técnica de estimulación del recuerdo (Ver anexo 8) lo cual dio paso hacia el proceso de triangulación de la información.

3.5.2 Triangulación de la información.

La triangulación se entiende como “el arte de establecer o de construir un sentido o significado a partir de la intersección de múltiples puntos de referencia” (Perafán, 2004, p. 124). Para esta investigación estos resultan de la información construida a partir del uso de las distintas técnicas de recolección de datos, para poder dar cuenta del sentido construido por las dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción escolar de diseño de ambientes. Por ello, es importante destacar que “el uso de la triangulación refleja un intento para obtener una profunda comprensión del fenómeno en cuestión convirtiéndose en una alternativa para añadir rigor, extensión, complejidad, riqueza, y profundidad a cualquier investigación.” (Durán, 2012, p. 122)

En esa medida, la triangulación de la información avanzó en una interpretación rigurosa de la información construida desde una mirada crítica y reflexiva de la investigadora, que permitió ir constituyendo un tejido relacionado al sentido que ha construido las dos profesoras participantes respecto a la noción escolar de Diseño de ambientes. Así, desde la triangulación se

buscó identificar las figuras o imágenes discursivas que las profesoras producen en la enseñanza interactiva de la noción escolar de diseño de ambientes, pues como indica Perafán (2015) “el profesorado piensa, a golpe de metáforas, de símiles, de ejemplos, entre otras figuras que llamamos literarias por mantener una cierta tradición (...)” (p.132). Para el autor, son figuras que constituyen y estructuran todo el discurso docente, el cual a su vez configura el sentido todo de las nociones que enseña el profesor

Es por ello, que se realizó la triangulación de los episodios provenientes de las diferentes fuentes, en donde se retoma la organización hecha desde la técnica Analytical Scheme (según los 17 tipos de argumentos), la agrupación de los episodios según los cuatro tipos de saberes y el análisis de documentos oficiales para construir dos figuras discursivas por cada uno de los saberes constitutivos del Conocimiento Profesional Específico asociado a categorías particulares, las cuales se establecieron como subcategorías que soportan y se relacionan con la construcción de sentido que realizan las dos profesoras participantes respecto a la noción escolar de diseño de ambientes.

4. CAPÍTULO IV

Este capítulo presenta el análisis e interpretación de los datos que hacen parte del entramado y sentido construido por las dos profesoras expertas de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la enseñanza de la noción escolar de diseño de ambientes, los que se sometieron a un ejercicio riguroso de análisis e interpretación que se realizó mediante el Analytical scheme y la triangulación.

Dicho ejercicio de interpretación como lo menciona Perafán (2015) “(...) consiste entonces en sacar a la luz la compleja red de relaciones (implícitas y explícitas) que teje el profesorado (a golpe de metáforas, ejemplos, símiles, etc.) cuando produce un orden discursivo en función de la enseñanza de una noción escolar (...)” (p.37) que para el caso de esta investigación se relaciona con la noción escolar de diseño de ambientes que enseñan las dos profesoras participantes.

Así mismo, a través de este ejercicio de interpretación se identificaron estas relaciones que tejen las profesoras al momento de enseñar la noción escolar de diseño de ambientes asociados a cada uno de los cuatro saberes constitutivos del Conocimiento Profesional Docente (saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas) que tienen distinto origen epistémico respectivamente (la transposición didáctica, la práctica profesional, el campo cultural institucional y la historia de vida).

Así pues, a partir de este ejercicio de análisis e interpretación se identificaron y construyeron ocho figuras discursivas, dos por cada uno de los saberes constitutivos del conocimiento profesional docente y sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes asociados a la enseñanza de la noción escolar de diseño de ambientes, cada una visibilizando un sentido parcial de la noción que enseñan las dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil.

Finalmente, se muestra la integración de los sentidos que subyacen a cada una de las figuras discursivas y que permiten visibilizar la construcción de un sentido particular y específico construido por las dos profesoras expertas participantes alrededor de la noción que enseñan, desde un orden discursivo que es mediado por la intencionalidad de la enseñanza.

4.1 Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante (transposición didáctica) asociados a la noción escolar de diseño de ambientes

Los saberes académicos se han considerado por ejemplo por Porlán y Rivero (1998) citados por Perafán (2013), como concepciones explícitas relacionadas con contenidos curriculares cuya organización tiene fundamento en las disciplinas, lo que hace que se relacione que las enseñanzas de los profesores provienen también provienen de éstas. A su vez, desde este lugar se comprende que el profesor hace una transformación del “saber sabio” al “saber enseñado” lo que muestra una postura reduccionista de la transposición didáctica, propuesta por Chevallard (1997), la cual desde esta investigación se considera improbable e inadecuada ya que el conocimiento construido por las profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil, se diferencia del conocimiento de la disciplina de la Educación Infantil, ya que como lo plantea Kuhn (1971), son estructuras epistemológicas inconmensurables. Esto, además, para Perafán (2013) consigue un juicio de valor equivocado sobre el valor histórico, epistemológico, y social de este saber lo que al mismo tiempo produce un ocultamiento de los saberes académicos que construye el profesor respecto a una noción en particular.

Es por ello, que se considera que los saberes académicos tienen la condición consciente y explícita y su estatuto epistemológico fundante es la transposición didáctica, comprendida por tres elementos, el primero se relaciona con la intencionalidad del profesorado al momento de enseñar una noción específica. Así, en el proceso de construcción de sentido de una noción en particular mediada por la intencionalidad se produce el conocimiento como co-nacimiento del sujeto y objeto, “(...) el sujeto profesor deviene profesor en el mismo proceso en el que construye dicha noción; lo anterior, dentro de una intención de enseñanza de esa noción, construida por él, que abre este proceso de co-nacimiento” (Perafán, 2013b, p.88).

El segundo elemento se relaciona con lo que Chevallard (1997) plantea acerca de los saberes como objetos de deseo cuyo proceso de producción de conocimiento es mediado por la libido, relacionado como obstáculo epistemológico que plantea Bachelard (1985). En esa medida los saberes que construyen los profesores tienen un origen pulsional a partir de la intencionalidad de la enseñanza.

El tercer elemento, reconoce los dos primeros para avanzar en considerar que el profesor construye su propio conocimiento y alejarse de la postura de que la disciplina es el estatuto fundante de los saberes académicos del profesorado, esto, Chevallard (1997) lo denomina “miedo al parricidio” que funda la identidad del sujeto- profesor-saber enseñado “(...) por efectos del temor a la muerte del supuesto padre fundador, los orígenes propios de dicho sujeto-saber” (Perafán, 2013b,91) al cual ha sido considerado como las disciplinas.

Así, desde estos planteamientos se analizaron e interpretaron los saberes académicos que construyen las dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil, ΘA y ΘB , cuyo estatuto epistemológico es la transposición didáctica y no las disciplinas, que emergen desde la intencionalidad de enseñar la noción escolar de Diseño de ambientes. A continuación, se presentan dos figuras discursivas que constituyen el sentido parcial de la noción escolar de diseño de ambientes, las cuales son construidas por la intencionalidad e interés de las dos profesoras expertas por formar a las estudiantes de la licenciatura en Educación Infantil.

4.1.1 La metáfora de la referencia como oportunidad de devenir la reflexión respecto al trabajo pedagógico en la educación inicial

Al acercarse al orden discursivo y enseñanza de la noción escolar de Diseño de Ambientes se encuentra que las profesoras ΘA y ΘB hacen alusión a la figura discursiva de la metáfora, la cual es entendida como “una comparación entre dos cosas que no están relacionadas de otro modo (...) las cualidades de una cosa son figurativamente trasladadas a otra.” (Jensen, 2019). Esta se ha denominado: la metáfora de la referencia, la cual se relaciona con el uso de la ejemplificación o relatos de las experiencias propias de las profesoras participantes para explicar algunos criterios que consideran son fundamentales en el Diseño de Ambientes y de esta manera permitir la reflexión de sus estudiantes a la hora de realizar sus propuestas de Diseño de ambientes. Dichos criterios que para esta figura discursiva se resaltan son el sentido de infancia, la estética y la habitabilidad.

En cuanto al criterio de sentido de infancia, las profesoras hacen uso de esta figura discursiva acudiendo a algunos ejemplos que se relacionan con en el Diseño de Ambientes y en donde consideran es importante “conocer a los niños” a quienes va dirigida la propuesta, de allí que las profesoras mencionen como las propuestas de Diseño de Ambiente implícitamente

reflejan el sentido de infancia que tienen y han construido las maestras en formación. Así pues, es importante traer a colación un episodio en donde la profesora ΘA realiza la entrega y reflexión de las propuestas de Diseño de Ambientes realizadas por los y las estudiantes en la Escuela Maternal³. En este episodio específicamente la profesora reflexiona junto con los estudiantes sobre las características y disposición de algunas pelotas que, para la propuesta con el grupo de Aventureros, puede que no hayan sido muy pertinentes,

Clase 2- Profesora ΘA Ep. 83

Profesora: (La profesora avanza hacia el televisor pero luego se devuelve, mira a los estudiantes y les dice:) Es que este grupo lo tuve yo cuando era profe, (la profesora se señala a sí misma) los grupos de aventureros, sí que los tuve yo arto, me los ponían, porque eran los que más mordían, (la profesora empuña su mano) y como yo soy (la profesora hace gesto de brava y empuña su mano) yo les decía: no señor, no muerda al niño (la profesora dice esto con un tono de voz más firme y al finalizar se ríe), entonces, me decían, no, eso que se queden con Sandra, (la profesora señala con su mano hacia el frente) yo era linda (la profesora se señala a sí misma) como soy con ustedes pero exigente, porque como van a morder, les enseñaba a usar la palabra. (la profesora mueve sus manos para explicar lo que dice).

De ahí que se pueda visibilizar como a partir de este relato se ejemplifica la importancia que tiene para la profesora ΘA que los y las estudiantes reflexionen sobre lo que implica *conocer* el grupo de niños y niñas a quienes se presentará su propuesta teniendo presente las características de su desarrollo y particularidades, así como el sentido de infancia desde el cual ubican su propuesta de diseño de ambientes, pues como lo expresa la profesora a sus estudiantes:

Clase 2- Profesora ΘA Ep. 38

Profesora: (...) Es reconocer quiénes son los niños y las niñas y quien es usted como maestro. En los espacios se refleja la concepción de niño o niña, la concepción de maestro y la concepción de educación infantil, (la profesora mantiene sus manos cruzadas

³ Hoy conocida como la Sección de Educación inicial de la Universidad Pedagógica Nacional.

mientras habla, luego camina hacia el computador, se devuelve mira a los estudiantes y los señala con sus manos).

De igual manera para la profesora ΘB, es muy importante situar este criterio de sentido de infancia, dado que este le permite a los y las estudiantes plantear su propuesta de Diseño de Ambientes, por ello, la profesora recurre a partir de su discurso oral al uso de la ejemplificación para que las estudiantes puedan reflexionar sobre la importancia de este criterio, a continuación, se presentan los episodios que dan cuenta de ello:

Clase 1- Profesora ΘB Ep. 8

Profesora: Entonces, de acuerdo a las posibilidades del ambiente, yo podría decir que esa maestra o esos maestros que se pensaron en ese diseño de ambiente, tienen una concepción de infancia. Ustedes (señala los estudiantes, mueve su mano) han venido construyendo y resignificando qué es un niño como sujeto emocional, cognoscente, afectivo, psíquico, corporal (señala los dedos de su mano según nombra estas características) ¿Sí? (...)

Clase 1- Profesora ΘB Ep. 9

Profesora: (...) un maestro esa es su apuesta. ¿No? Cuando hace (mueve su mano hacía afuera) una propuesta de un diseño, pues también no solamente está esforzándose por los objetos que dispone, etcétera, etcétera, sino que también en quién es ese niño quién los va a recibir (mueve su mano hacía ella), ¿sí? ¿Hacia quién está dirigida esa propuesta? (mueve su mano hacía adelante) y por supuesto que estamos considerando (señala el tablero y mueve su mano mientras habla) que uno de los requerimientos es una propuesta de un diseño para niños de tres a seis años. Entonces, (mueve su mano y muestra sus dedos mientras habla) entendemos que en ese ciclo vital los niños ya tienen independencia motriz, ¿Cierto?, los niños ya pueden entablar un diálogo con sus pares, pueden empezar a reconfigurar juegos simbólicos con otros, exploran, conquistan, ¿Sí? Digamos que ya hay una perspectiva de un niño que también ha alcanzado (mueve su mano hacía al frente) unos hitos del desarrollo que son muy importantes en este ciclo etario.

De acuerdo a los anteriores episodios se evidencia como a partir de la ejemplificación que realiza la profesora ΘB sobre el criterio de sentido de infancia, busca interpelar a sus estudiantes en cuanto a la importancia que tiene considerar hacia quién va dirigida la propuesta, como lo fue el caso de la sesión de clase que refieren los episodios, en donde los y las estudiantes plantearon una propuesta de Diseño de Ambiente para el juego simbólico que estaba pensada para niños y niñas entre los tres a seis años, por ello la profesora ΘB recurre a describir y ejemplificar que hacen a esta edad los niños y las niñas y de esta manera relacionar y permitir la reflexión sobre la importancia que tiene conocer a los niños y las niñas.

Por otro lado, las profesoras ΘA y ΘB destacan el criterio de la estética el cual consideran fundamental a la hora de realizar un Diseño de Ambiente, por ello las profesoras recurren al uso de la ejemplificación o del relato para que sus estudiantes puedan reflexionar este criterio. Por un lado, la profesora ΘA, a partir del trabajo que realizan las estudiantes de un Diseño de ambiente con telas, lo toma como referencia para que puedan reflexionar lo que implica este criterio en el Diseño de ambientes para la infancia, a continuación, se presenta un episodio que da cuenta de ello:

Clase 1- Profesora ΘA Ep. 77

Profesora: (Observa cómo va el diseño del grupo que está a su lado) No sé, pero hoy de verdad estoy con ustedes, quiero que les vaya muy bien, eso (señala la tela negra) no se ve tan estético, esa negra.

Estudiante: pero ¿por el color o por la forma cómo está?

Profesora: Por la forma en la que está, (señala la tela), el color no, porque esas pueden ser unas telas que les pueden, incluso servir mucho a los niños, pero es la manera como está dispuesta, recordemos (empuña su mano) que también estamos trabajando la estética, ¿sí? Y pues (mueve su mano para explicar) la estética tiene que comunicar a los niños que hay una (sonríe) de alguna manera un respeto y un compromiso de sus maestras porque el espacio este bien diseñado, entonces, háganlo lo mejor posible.

Estudiantes: Listo profe.

Asimismo, la profesora ΘB para explicar el criterio de la estética y su relación fundamental con el diseño de ambientes usa distintos ejemplos o relatos en donde plantea la

manera cómo ha construido este criterio. Estas referencias se relacionan con la manera subjetiva cómo puede ser entendido este criterio y el cual se va construyendo según la experiencia profesional, a continuación, se presentan dos episodios que muestran esto:

Clase 1- Profesora ΘB Ep. 11

Profesora: (...) Por supuesto que también cada grupo (mueve su mano para explicar) se esfuerza por que el ambiente (mira y lee lo que está en el tablero) seduzca, inspire, sugiera, provoque, ¿No? Que, (camina hacia adelante) recordemos que me imagino que esto ya lo tenemos muy claro (toca su cabeza) todos, que el sentido estético no es que sea bonito. ¿Sí? Porque para mí lo bonito (se señala a si misma) puede ser muy feo para la otra persona (señala hacía al frente), ¿sí? (se ríe) Sí, a mí me encantan, (se señala a si misma) no sé, los colores tierra, pero para otra persona, esos colores y con esos colores no se identifica y son ajenos a su intersubjetividad (une sus dedos y los empuña), ¿sí?

Clase 1- Profesora ΘB Ep. 15

Profesora: Entonces, el sentido estético se va también construyendo, (mueve su mano hacía adelante rápidamente) si, lo vamos resignificando como maestros (se señala a si misma) o sea, no es que uno dice, no, es que mi sentido estético está. (mueve su mano mientras explica). No, o sea, siempre se va enriqueciendo, fortaleciendo también de acuerdo, pues a los trabajos que uno va haciendo con los niños y las niñas, porque uno, en la medida en que los está observando (mueve su mano hacía adelante) uno empieza a reconocer, (va mostrando sus dedos mientras habla) aquí me hizo falta esto, los niños están buscando contenedores para poder llevar y transportar objetos (mueve su mano de adelante hacía atrás). Seguramente, en la siguiente experiencia, (mueve su mano hacía adelante) voy a traer algún tipo de objeto que cumpla, el cómo si (la profesora hace comillas con su mano) fuesen contenedor, ¿Sí?

Así, desde los anteriores episodios es importante resaltar como a partir del ejemplo de lo que para la profesora ΘB es el sentido estético y la descripción de lo que podrían realizar los niños y las niñas, se evidencia como implícitamente la profesora busca promover la reflexión de sus estudiantes a la hora de tener en cuenta este criterio en sus propuestas de Diseño de ambientes.

Por otra parte, las profesoras ΘA Y ΘB destacan otro criterio importante a tener en cuenta en la realización de un diseño de ambiente, este es el de la habitabilidad, el cual las profesoras describen y explican a partir de la ejemplificación de lo que podrían hacer los niños y las niñas. Por un lado, la profesora ΘB recurre al uso de dos términos para ejemplificar y ampliar la definición e interpelar a sus estudiantes, estos son “habitar” y “ocupar” un espacio o ambiente diseñado, puesto que menciona “(...) hay una gran diferencia entre que el niño ocupe un lugar en el espacio a que lo habite, ¿Sí? Y a la habitabilidad de un ambiente definitivamente, pues lo da, la calidez y la acogida que este ambiente le proporciona el niño.” (TER Profesora ΘB Ep. 20) de allí que resalte a las estudiantes algunos ejemplos, que reflejan la intencionalidad que tiene la profesora de promover en los estudiantes la reflexión sobre brindar la posibilidad de que los niños y las niñas habiten la propuesta de diseño de ambientes; esto se relaciona en los siguientes episodios:

Clase 1- Profesora ΘB Ep. 21

Profesora: Si una maestra está todo el tiempo preocupada, no me dañe, no me quite, no me desordene, (la profesora mientras dice esto muestra sus dedos) ¿Sí? (la profesora sonrío) Pues, como de ese tipo de (la profesora se toca su mentón) sanciones (la profesora cruza sus dedos y forma una x) y ese tipo también de consideraciones, pues, hacen que el niño no tenga como esa libertad, (la profesora mueve su brazo hacia el frente) también de poderse desplegar en ese espacio.

Clase 1- Profesora ΘB Ep. 24

Profesora: Las propuestas de los ambientes ojalá no sea de efímeras, ¿Sí? que ustedes puedan permitirles a los niños que ellos logren la mayor cantidad de tiempo posible aprovechar ese ambiente, y cuando me refiero a la mayor cantidad de tiempo posible no es que duren tampoco todo el año (la profesora abre sus brazos ampliamente y sonrío), pero sí, unas tres, cuatro semanas explorando (la profesora empuña su mano).

Por su parte la profesora ΘA , a partir de las propuestas de Diseño de ambiente que realizaron las estudiantes en la Escuela Maternal, plantea algunos ejemplos y relatos de acuerdo a las interacciones vistas en los niños y las niñas. Los cuales permiten develar de manera implícita el interés que tiene la profesora ΘA por posibilitar la reflexión de sus estudiantes a

partir del criterio de la habitabilidad, el cual es explicado desde lo sucedido y hecho por los niños y las niñas y ejemplificado desde la propia experiencia de la profesora ΘA. A continuación, se presentan algunos episodios que dan cuenta de ello:

Clase 2- Profesora ΘA Ep. 36

Profesora: Los espacios se habitan. (la profesora dice esto pausa) Si usted hace un espacio, en su sitio de práctica o el año entrante cuando estén trabajando, un espacio para que quede intacto. (la profesora se mueve por el espacio, tienen sus manos cruzadas, luego las abre y las mueve hacia los lados). Pues no hizo las cosas como correspondía, y no es flexible con lo que pasa con quienes lo habitan, los espacios se transforman (la profesora mueve las manos mientras explica) y aquí está la transformación, (la profesora señala la imagen del televisor) y el vínculo que trae, los espacios, las relaciones, las interacciones (la profesora cruza sus manos mientras habla) habíamos visto en las imágenes anteriores, niños muy concentrados y la relación, sobre todo, niño, niña, objeto y espacio. (la profesora une sus manos y forma un círculo con ellas y lo mueve). Aquí vemos ya la relación, objeto, espacio y con sus pares. (la profesora señala la imagen del televisor).

Clase 2- Profesora ΘA Ep. 72 y 73

Profesora: Y sí hay una construcción allí, una resignificación del espacio, de los objetos, pues, el ambiente quedó bien diseñado. ¿No? Quedó apto para los niños. (la profesora mueve sus manos para explicar). Si el ambiente se agotó, si llegaron, que pasó en unos, si llegaron (la profesora mueve su mano como si estuviera lanzando algo) e inmediatamente salieron, pues, lo que uno puede ver es que al ambiente le faltó algo, (la profesora empuña su mano mientras explica) algo que inspirará más, alguna chispa, y eso nos pasa.

Profesora: Nos pasa a todas, hay clases más que tienen más chispa que otras, (la profesora mueve su mano para explicar) y eso nos pasa. Lo que hay es que revisar y *reflexionar* todo el tiempo sobre qué hacemos, para qué lo hacemos y cómo lo estamos haciendo. (la profesora hace una pausa). Porque hay espacios que no generan eso. Y uno tiene que decir como maestra, algo me está pasando, porque sigo dándoles lo mismo y no

pasa nada, (la profesora mueve sus dos manos hacia adelante y hacia atrás) pero en los espacios tienen que pasar cosas.

Así pues, al acercarse al sentido implícito que han construido las profesoras ΘA y ΘB alrededor de la metáfora de la referencia, en donde acuden a la ejemplificación o el relato para explicar los criterios que consideran están vinculados al diseño de ambientes, se encuentra que este se relaciona estrechamente con permitir el devenir de la reflexión en los y las estudiantes. Por un lado, para la profesora ΘA , a partir de la ejemplificación se brindan referentes a los y las estudiantes para que puedan entender lo que significa diseñar ambientes en la educación inicial de acuerdo al sentido de esta, de allí que los relatos o ejemplos que proponen estén relacionados con su experiencia personal y profesional, a propósito de esto la profesora ΘA expresa:

TER- Profesora ΘA Ep. 16

Profesora: esa historia personal también se convierte en un **referente** que entra en diálogo con lo que doy en el espacio (mueve sus manos mientras explica) ¿Sí? o sea un poco ese recorrido, ese acumulado que tuve la fortuna de tener por ser profesora de los niños más pequeños. Pues sí ha sido fundamental para el espacio. (...) Para mí es muy importante traerles ejemplos de ese momento de maestro, ¿no? en el proceso de formación, poderles dar ejemplos reales desde mi propia historia, desde lo que me constituye a mí como maestra, desde el haber tenido la oportunidad de trabajar con los niños más pequeños.

De la misma manera, la profesora ΘB expresa que el uso de relatos y ejemplificación de lo que sucede con la infancia según los criterios que se relacionan con el diseño de ambientes parten también de su historia personal y profesional y son estos los que se hacen presente para enriquecer la enseñanza de esta noción, lo que se expresa así:

TER- Profesora ΘB Ep. 16

Profesora: Sí, muchas de esas experiencias que yo reflejo (sonríe) pues se dan en el contexto de la experiencia, ¿no? con las propias estudiantes, por supuesto, con lo que acompañamos también en los proyectos de grado. Pues también la experiencia de vida con una hija que transitó por la primera infancia (sonríe). Pues eso, indiscutiblemente, también está ahí presente, ¿no? de cómo pues los niños ¿sí? tienen intereses y eso no puede ser desconocido de parte del maestro.

Son estos ejemplos o relatos los que enriquecen las sesiones de clase de las profesoras ΘA y ΘB , y sirven como posibilidad para generar la reflexión de sus estudiantes a partir de los criterios que relacionan con el Diseño de ambientes, buscando que sus estudiantes puedan reflexionar especialmente sobre lo que significa el ser profesora de la educación inicial, el sentido de esta y el Diseño de ambientes, tal como se reafirma en los siguientes episodios:

TER- Profesora ΘA Ep. 10

Profesora: para mi (hace una pausa) el que ellas puedan tener **referentes**, más que ejemplos, ¿sí?, son referentes, y referentes que se construyen desde los textos, que se construyen desde la propia vivencia, que se trabajan desde ejemplos de otras instituciones, que también se convierten en esos horizontes (...) que las llenan a ellas de bagaje para poder entender lo que significa diseñar ambientes para y por la educación inicial para y desde la educación inicial.

TER- Profesora ΘA Ep. 26

Profesora: Para mí, como maestra, es muy importante que las estudiantes puedan entender, pensar cuál es el sentido de la educación inicial. ¿Qué se hace en educación inicial? ¿Para qué y por qué de lo que hago en educación inicial y cómo lo hago? ¿Cómo hago esto que estoy haciendo y cómo reflexiono sobre lo que hago?

TER- Profesora ΘB Ep. 27

Profesora: Sí, yo creo que un maestro necesita estar aterrizado (sonríe), ¿no? (...) yo, por lo menos trato de situarlas a ellas en el contexto de las características propias de la edad en la que estamos profundizando. ¿Sí? de situaciones que ellas pueden también observar en su práctica, de escenarios que puedan ser **referencia** para ellos, no porque sea, reitero, una fórmula, una receta, pero sí que les permita tener una mirada más reflexiva, ¿no? del por qué hacen lo que hacen (sonríe)

Entonces sí pienso que permitirnos tener sentido de realidad ancla, ¿no? ancla y moviliza, ¿no? también de tal manera que cuando ellas o ellos se enfrenten a ese tipo de realidades pues pueden hacerse también preguntas, ¿sí? y puedan, pues seguir movilizando propuestas de manera mucho más pertinente al contexto en el que se encuentran, entonces

siempre parto de ejemplos **referidos** en situación real de contexto (sonríe) para que ellas también o ellos en su momento puedan también *reflexionar* su propia práctica, ¿sí? porque de todas maneras, sí, para un maestro está esa creencia de que necesito que me digan cómo hacerlo, (sonríe) ¿cierto?, pero no, creo que pues sí, nosotras sabemos que no se trata de eso de fórmulas preestablecidas, pero sí de una *actitud reflexiva*, ¿sí?, entonces yo espero que esos estas **referencias** transiten a eso, ¿no?

Los anteriores episodios permiten develar el sentido subyacente que otorgan las profesoras ΘA y ΘB a la metáfora de la referencia para explicar los criterios de sentido de infancia, estética y habitabilidad importantes al momento de realizar un diseño de ambientes para la infancia, los siguientes fragmentos permiten evidenciar el uso de *referentes* como posibilidad de devenir la reflexión de las estudiantes respecto al trabajo pedagógico en la educación inicial: “para mí el que ellas puedan tener **referentes** se convierten en esos horizontes para poder entender lo que significa diseñar ambientes para y por la educación inicial”, “que puedan ser **referencia** para ellos, no porque sea, reitero, una fórmula, una receta pero sí que les permita tener una mirada más reflexiva, ¿no? del por qué hacen lo que hacen”, “siempre parto de ejemplos **referidos** en situación real de contexto (sonríe) para que ellas también o ellos en su momento puedan también reflexionar su propia práctica”.

Por tanto, se puede entender de manera parcial la metáfora de la referencia como una posibilidad de comprensión de la noción escolar de Diseño de ambientes y como la oportunidad del devenir la reflexión respecto al trabajo pedagógico en la educación inicial. Siendo este el sentido subyacente a la metáfora de la referencia, al explicar los criterios propios del Diseño de Ambientes y constitutivo de los saberes académicos construido por las profesoras ΘA y ΘB .

4.1.2 El oxímoron “menos es más” como posibilidad de reflexionar el lugar del objeto, elemento constitutivo del Diseño de Ambientes

Al acercarse al orden discursivo de las profesoras ΘA y ΘB en la enseñanza interactiva de la noción escolar de Diseño de Ambientes se encuentra que hacen alusión a una figura discursiva denominada oxímoron, la cual hace referencia a “(...) un término retórico que describe palabras o frases que, cuando van juntas, crean paradojas o contradicciones.” (Malewitz,2020). La cual se ha denominado: el oxímoron “menos es más”, que está relacionado

con el sentido estético que debe estar presente en las propuestas de Diseño de Ambientes y que permite a los y las estudiantes reflexionar específicamente sobre el lugar de los objetos, elementos constitutivos del Diseño de ambientes.

Ahora bien, el uso de esta figura discursiva se evidencia cuando las profesoras reflexionan y enseñan a los y las estudiantes la importancia que tiene la disposición e intencionalidad de los objetos en la propuesta de Diseño de ambientes, la cual está muy relacionada al sentido estético que debe tener esta. Por un lado, la profesora ΘA en una de las sesiones de clase hace la entrega del parcial, en donde un grupo de estudiantes diseñaron un ambiente en la Escuela Maternal con el grupo de bebés y gateadores, resalta cómo en esta propuesta las estudiantes reflexionan sobre la cantidad de objetos y la disposición de los mismos, por ello a partir de las interacciones que promovieron en el grupo y las reflexiones que realizan las estudiantes de su propuesta, la profesora expresa:

Clase 2- Profesora ΘA Ep. 124

Profesora: (...) (la profesora se ubica al lado del computador y une sus manos) muy bien la reflexión que hicieron, (la profesora camina hacia las estudiantes y dice) se necesita reflexionar lo que se planea. La planeación se reflexiona antes, que fue lo que ustedes dijeron. (la profesora señala a las estudiantes) Esto sí, esto no, esto también, eso no es poner objetos por ponerlos, eso no es venga sáquelos, (la profesora abre sus dos manos) no, no venga, cómo son los niños, los vamos a *saturar*, tres espacios (la profesora mueve sus manos señalando los espacios) ¿Sí?, (la profesora abre sus manos) **menos es más, menos es más en arquitectura, menos es más en pedagogía.**

De acuerdo al anterior episodio la profesora ΘA hace uso de esta figura discursiva para reflexionar sobre el lugar de los objetos en el Diseño de Ambientes que realizaron las estudiantes y de ello llama la atención la relación que hace con el no *saturar* la propuesta con muchos elementos, si no, que desde la planeación y reflexión que las estudiantes hicieron, logran realizar una propuesta significativa para el grupo de bebés y gateadores, de allí que al acercarse al sentido implícito de esta figura discursiva la profesora expresa:

TER- Profesora ΘA Ep. 27

Profesora: lo digo sobre todo por el diseño de ambientes, ¿no? cuando las estudiantes *saturan* un ambiente y ubican una cantidad de objetos. Pues lo que hacen es cansar, agotar a los niños y las niñas y agotarse ellas como maestras (se señala a sí misma y mueve sus manos mientras habla). Caer en un agotamiento en el que muchas veces los maestros dicen, en la vida vuelvo a planear esto, ¿por qué dicen en la vida?, porque si tú haces una actividad de pintura, pero si a la pintura le añades más y más cosas, pues primero vas a tener niños muy agotados, *sobreestimulados*, por decirlo de algún modo. Y tú también vas a estar en un agotamiento, pues que no te va a permitir valorar lo que existe en todo su esplendor (...).

De igual manera, la profesora ΘB expresa la relación que tiene esta figura discursiva con la disposición e importancia de los objetos en las propuestas de Diseño de ambientes, por ello la profesora expresa que debe haber una intencionalidad a la hora de disponer y seleccionar los objetos, evitando lo que menciona la profesora ΘA , *saturar* las propuestas con muchos elementos, por ello, la importancia de recalcar a los y las estudiantes que “menos es más”, por esto trae a colación la propuesta de los autores Javier Abad y Ángeles Ruiz que a su parecer le permite ejemplificar el uso de esta figura discursiva a partir del Diseño de ambientes partiendo de una triada objetual:

TER- Profesora ΘB Ep. 9

Profesora: Desde los planteamientos de Abad y Velasco, pues ellos nos han ayudado, como a redefinir precisamente en que **menos, es más**, ¿no?, que no se trata de una **saturación de elementos** que no estén de alguna manera u otra vinculados con una razón que integra y que les da vida a los objetos. ¿Sí?, me explico, entonces, pues ellos nos plantean el concepto de la triada objetual, ¿no? de como un elemento debe corresponder al otro en la medida en que se complementan, ¿no? y en la medida en que los mismos niños son quienes están haciéndole preguntas.

De acuerdo a este episodio la profesora ΘB resalta el lugar que tienen los objetos en el diseño de ambientes y como desde tres objetos se puede realizar esta propuesta desde una

intencionalidad específica y es por esto que para ella es importante establecer una correlación entre los objetos o elementos en un diseño de ambientes.

En esa medida es importante caracterizar la manera como las profesoras referencian el lugar fundamental de los objetos a la hora de realizar un diseño de ambientes para la infancia, que implica disponerlos desde una intencionalidad y sentido para que el niño y la niña los pueda contemplar y usar de manera tranquila.

De acuerdo a esto, para la profesora ΘB es importante que los y las estudiantes tengan presente que el objeto “(...) no es solamente materia, no, sino que el objeto, pues también se convierte en un protagonista, en una interlocución, que posibilita muchos aprendizajes y que posibilita, pues también muchos descubrimientos, entonces si yo tengo una intencionalidad clara cuando selecciono los objetos, seguramente yo voy a propender en que sean los mejores objetos (sonríe) (...)” (TER Profesora ΘB Ep. 18).

Por ello, es inevitable resaltar un episodio que evidencia cómo el lugar del objeto en el Diseño de ambientes invita y provoca distintas interacciones, este se relaciona con el impacto que tuvo un bebé negrito para la profesora ΘB, el cual estaba dispuesto con una intencionalidad específica en el Diseño de ambientes del hospital que propuso un grupo de estudiantes. A continuación, se señala un episodio que da cuenta de ello:

Clase 1- Profesora ΘB Ep. 82

Profesora: ¡ay! esa bebé me enamore, ese muñeco, yo quiero una, me va tocar encargártela, ¿Cuándo viajas a Pasto?, ¿a final de año? (la estudiante asiente) ¿sí?, ay sí, porque yo trato de tener objetos muy representativos y simbólicos de diferentes etapas de la infancia (hace una pausa) y no he encontrado un bebé de color, porque sí me parece que es muy importante. (...).

Es por esto que al acercarse al sentido implícito y la importancia que tuvo este objeto en el Diseño propuesto por las estudiantes, la profesora ΘB encuentra “(...) esa posibilidad de concebir al otro a través de los objetos (...)” (TER Profesora ΘB Ep. 42), por ello, para ella el bebé negrito fue importante porque:

TER Profesora ΘB Ep. 44

Profesora: (...) cuando me encuentro con esos elementos los valoro porque también sé que provienen con una historia (sonríe) ¿sí? allí dispuestos también con una intencionalidad. (...). Porque no es común verlo en cualquier lugar (sonríe) por lo menos, pues no aquí en nuestra ciudad. Entonces, pues es interesante cuando ese tipo de elementos irrumpen, pero para enriquecer, sí, enriquecer la mirada frente al otro.

De igual manera, para la profesora ΘA es importante que la intencionalidad que se construye a la hora de Diseñar un ambiente parta de preguntas que los y las estudiantes puedan realizarles a los objetos, puesto que considera “(...) no es de cualquier manera como usted ubica o dispone un objeto, es usted preguntándose como maestra, ¿por qué y para qué dispongo este objeto acá?, ¿Por qué y para qué este objeto y no otro? ¿Por qué y para qué voy a ubicar este objeto? (...)” (TER Profesora ΘA Ep. 9).

Es así que este lugar que las profesoras ΘA y ΘB dan al objeto en el Diseño de ambientes desde sus posibilidades e intencionalidades, busca permitir la reflexión en sus estudiantes respecto a la manera como se disponen estos, en donde se evite *la saturación o sobreestimulación objetual*. Por ello, a continuación, se presenta un episodio en donde la profesora ΘB implícitamente expresa la importancia que tiene que los y las estudiantes comprendan que “menos es más”:

Clase 1- Profesora ΘB Ep. 39

Profesora: (...) Entonces, hay que tener un **buen equilibrio**, un buen ambiente no (la profesora mueve su dedo índice horizontalmente y luego lo mantiene arriba mientras habla) se caracteriza por la sobresaturación de objetos, ¿sí?, pero también un objeto, un ambiente, no lo configura un solo objeto. ¿sí?

De acuerdo al anterior episodio, el *equilibrio* al que se refiere la profesora ΘB también se encuentra relacionado con la pertinencia y uso de objetos cotidianos o desestructurados que brinden distintas posibilidades de interacción y relación con los mismos y que eviten la saturación con estereotipos de la realidad, tal y como la profesora ΘB expresa a sus estudiantes al visibilizar las propuestas de Diseño de ambientes para el juego simbólico:

Clase 1- Profesora ΘB Ep. 16

Profesora: (...) Tenemos aquí unas temáticas, pero no estamos infantilizando tampoco la disposición objetual. ¿No? De que todo sea Disney, todo sean prototipos de princesas, príncipes (se ríe) y mariposas, No, son objetos la vida cotidiana, ¿Sí? Son realidades en las que el niño está inmerso y, pues, también en eso hay un **equilibrio** (mueve sus dos manos al tiempo) (...).

Este mismo equilibrio expresado por la profesora ΘB interpela a la profesora ΘA a propósito del uso de la figura discursiva del oxímoron “menos es más”, puesto que al acercarse al sentido implícito de esta, la profesora ΘA expresa su interés de que los y las estudiantes comprendan la diferencia entre decorar y ambientar, puesto que menciona que es desde el lugar de decorar que se puede perder este equilibrio y precisamente sobreestimar a los niños y a las niñas a partir de la infantilización en la disposición de los objetos, por ello, para la profesora este es un debate que establece con las estudiantes en donde les invita a reconocer esta distinción entre decorar y ambientar:

TER- Profesora ΘA Ep. 28

Profesora: Esto me lleva a pensar, por ejemplo, en el libro que hicimos con la profesora Consuelo Martín: Diseño de ambientes para el juego en educación infantil, que lo sacamos en 2015. En ese libro hacíamos una diferenciación entre decorar y ambientar. La decoración (mueve sus manos mientras explica) que es un asunto meramente físico y entonces vemos esos salones con un montón (abre sus manos ampliamente y las mueve rápidamente) de cosas, incluso entre más cosas tengan, les parece que es mejor, pero *saturan* al niño con colores, con formas, con variedad de estímulos, de imágenes, de sonidos que lo que hacemos realmente es cansar, ¿no? agotar la mente del niño y no permitirle que se acerque al conocimiento, que se acerque a los objetos del conocimiento de una manera tranquila y también respetuosa con su proceso de desarrollo.

Es por esto que para las profesoras ΘA y ΘB el uso de esta figura discursiva es importante en la medida que les permite promover en los y las estudiantes su reflexión en torno al lugar que tiene el objeto, como elemento constitutivo del Diseño de ambientes que refleja una intencionalidad propia del profesional en Educación Infantil y que a su vez también lo destaca por su respeto y compromiso con el trabajo pedagógico que realiza con los niños y las niñas. De ahí que el sentido implícito que han construido las profesoras alrededor del oxímoron “menos es

más”, busque que él y la estudiante en formación haga un reconocimiento del objeto para que este tenga una intencionalidad en el Diseño de ambientes, el siguiente episodio amplía esto:

TER- Profesora ΘA Ep. 27

Profesora: (...) **Menos es más** en pedagogía, menos en más en diseño de ambientes es porque el maestro (empuña su mano mientras explica) tiene que tener tacto pedagógico, prudencia, cautela. Saber escuchar, saber preguntar, no es llenar de preguntas, es, qué pregunto, cómo lo pregunto y en qué momento lo pregunto, ¿no? Y lo mismo con los **objetos**, con los ambientes, No es y yo lo decía ahí en esa sesión, no es poner por poner, no es ¡ay! es que así está lindo, porque entre más (hace movimiento como si lanzará algo hacía los lados).

Así, se resalta como el uso de esta figura discursiva está relacionado por la profesora ΘA desde la intencionalidad del disponer los objetos, que como ella lo menciona a partir de la *cautela y tacto pedagógico* los y las estudiantes puedan preguntarse sobre la intencionalidad de los objetos en su propuesta, puesto que no se trata de poner y poner estos. En esa misma línea, la profesora ΘB reflexiona y ubica la importancia que tiene para ella que los y las estudiantes reflexionen sobre la selección y disposición de los objetos, que partan de una intencionalidad y una rigurosidad en donde se caracterice el respeto por los niños y las niñas que van a recibir y vivir el Diseño de ambientes, esto lo menciona así:

TER- Profesora ΘB Ep. 18

Profesora: (...) el mejor objeto no es el que ya está (toca su nariz) únicamente preestablecido o que tiene una función ya (hace una pausa) pues determinada ¿no?, sino, pues trato como de armonizar ese espacio con objetos diversos también, ¿sí?, **pero con un sentido, con un sentido de selección y de clasificación** que me demanda a mí, pues reconocer que estoy preparando algo con **respeto** hacia ese niño y esa niña que espera una propuesta pues significativa, ¿no?, entonces, por eso es que a veces uno como que hace ese énfasis en que no se trata de cualquier cosa, sí ¿no? no es poner (sonríe) es disponer (...)

Por ello, esta característica del respeto que implica pensar en la selección y disposición de los objetos en el Diseño de ambientes, también expresa la intencionalidad del uso de la figura discursiva del oxímoron “menos es más” por parte de la profesora ΘA :

TER- Profesora ΘA Ep. 28

Profesora: (...) Es un poco cuando digo (empuña su mano mientras habla) también “menos es más”, es acudiendo a el respeto por el por el niño, por sus ritmos, como dice Alfredo Hoyuelos, los ritmos infantiles, respetemos los ritmos, estamos en un frenetismo, vivimos a la carrera, vivimos de afán y necesitamos estar más sosegados, estar más tranquilos.

Por tanto, se puede entender de manera parcial el oxímoron de “menos es más” como una oportunidad de comprensión de la noción escolar de Diseño de ambientes y como la posibilidad que tienen los y las estudiantes de reflexionar el lugar del objeto como un elemento constitutivo del diseño de ambientes, que desde una intencionalidad y disposición interpela y permite distintas interacciones y muestran la rigurosidad y respeto que tiene el maestro hacia la infancia. Así, este es el sentido subyacente al oxímoron “menos es más” constitutivo de los saberes académicos construido por las profesoras ΘA y ΘB , sin el cual sería impensable el mismo.

4.2. Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante (práctica profesional) asociados a la noción escolar de diseño de ambientes

Los saberes experienciales como lo plantea Perafán (2015), son considerados como los principios de actuación que son constituyentes de la noción enseñada, cuyo sentido se estructura a partir de la intencionalidad de la enseñanza, que se realiza desde la reflexión en la acción que hace el profesor. Es decir, que el carácter consciente de este saber hace de la reflexión un elemento indispensable para construir los saberes experienciales, pero este no es elemento constitutivo o fundante del mismo “(...) el profesor reflexiona en y sobre la acción de enseñanza de una categoría particular, mediado por una intencionalidad específica (...)” (Perafán, 2015b, p.32). Así pues, es la práctica profesional el estatuto epistemológico fundante de estos saberes, ya que esta “(...) es racional por sí misma y no requiere de una razón externa para existir como saber; ella constituye en sí misma un estatuto fundante de saber.” (Perafán, 2015b, p.27).

Así, desde esta investigación se reconoce que la enseñanza de la noción escolar de diseño de ambientes que realizan las dos profesoras expertas tiene un origen epistémico que es su práctica profesional, en ella a partir de sus reflexiones y actuaciones buscan formar a las futuras licenciadas. Ello permite identificar dos figuras discursivas que configuran el sentido parcial de la noción escolar de diseño de ambientes construido por las profesoras ΘA y ΘB desde y durante su práctica profesional, estas se presentan a continuación.

4.2.1 La metáfora de la valoración de las propuestas de Diseño de Ambientes como un ejercicio de promoción de la reflexión pedagógica

Al realizar un acercamiento a la práctica profesional de las profesoras ΘA y ΘB se identifica la figura discursiva de la metáfora, esta es entendida como “una comparación entre dos cosas que no están relacionadas de otro modo (...) las cualidades de una cosa son figurativamente trasladadas a otra.” (Jensen, 2019). Esta se ha denominado: la metáfora de la valoración de las propuestas de diseño de ambientes, la cual se relaciona con permitir que las estudiantes hagan diseños de ambientes en colectivo para luego ser evaluadas y reflexionadas. Esto se vincula también con el interés explícito que expresan las maestras en el syllabus académico de sus asignaturas en donde enseñan la noción escolar de diseño de ambientes, allí plantean que “(...) diseñar ambientes para la infancia se constituye en el escenario central para planear, desarrollar y evaluar propuestas pertinentes y desafiantes para niños y niñas de educación inicial (...) (Cruz y Durán, 2023, p.4) es por ello que las profesoras establecen momentos de sus sesiones de clase en donde dan la oportunidad a sus estudiantes para que puedan planear y presentar sus propuestas de Diseño de ambientes para luego ser evaluadas. Sin embargo, se evidencia que las profesoras consideran que este es más bien un ejercicio de *valoración*, que permite que dichas propuestas sean reflexionadas de manera colectiva entre los grupos de trabajo o desde las apreciaciones de las profesoras, con lo cual buscan posibilitar espacios de reflexión pedagógica que enriquezcan la formación de sus estudiantes.

Por un lado, la profesora ΘA en una de sus sesiones de clase planteo un parcial en la Escuela Maternal. En este las estudiantes pensaron y propusieron un diseño de ambiente por grupos, a cada uno de estos se le asignó un espacio específico de la Escuela y un grupo de niños y niñas (independientes, aventureros I y II y caminadores y gateadores) esta propuesta

posteriormente fue presentada al grupo de niños y niñas y su maestra para que fuera explorada y habitada por ellos y ellas, cada maestra de la Escuela tomó fotografías y las envió a la profesora ΘA, quien con estas realizó una presentación para reflexionar y valorar cada una de las propuestas de Diseño de ambiente realizada por los grupos, a este proceso lo denominé “devolución del parcial”. El siguiente episodio muestra la manera como la profesora ΘA desarrolló la valoración de las propuestas de Diseños de Ambientes:

Clase 2- Profesora ΘA Ep. 8 y 9

Profesora: (...) yo hice una presentación para ustedes, para hacer el ejercicio de devolución del parcial. Esta presentación consta del antes del diseño, el diseño propiamente dicho y luego lo que pasó con los niños (la profesora ubica su mano al nivel de su cabeza, luego al nivel de su boca y por último al nivel de su pecho y une sus manos).

La nota está ubicada en el antes, en el diseño y en las interacciones, (la profesora a medida que pronuncia estos aspectos va señalando tres dedos) **especialmente en las interacciones, fue en lo que más me fijé**. Si el espacio propició interacciones enriquecidas en términos de la pregunta de los niños, de la manipulación del material, de la experimentación, de la opción de conocimiento, pues, ahí está reflejada la nota. (mientras nombra estos ítems la profesora vuelve y señala sus dedos, al final y los mueve al frente de ella).

De estos episodios se destaca los criterios que tuvo en cuenta la profesora ΘA para valorar las propuestas de diseño de ambiente de cada uno de los grupos y de esta manera promover la reflexión del accionar pedagógico de sus estudiantes. Ello lo realizó a partir de una presentación en donde planteó sus análisis sobre lo sucedido con cada una de las propuestas y posteriormente brindó un espacio para que cada grupo realizará lo mismo, siendo evidente su interés para que sus estudiantes pudieran analizar y reflexionar su accionar pedagógico, tal como se muestra en el siguiente episodio:

Clase 2- Profesora ΘA Ep. 11

Profesora: (...) Entonces, después de mostrar lo que sucedió, de mis análisis como la maestra de este grupo, **yo les voy a dar la palabra como corresponde en un ejercicio de evaluación para que ustedes también hagan sus propias reflexiones de lo que van**

a ver acá. (la profesora mueve sus manos mientras explica y al finalizar señala el televisor).

Al acercarse al sentido subyacente que tiene para la profesora ΘA proponer un parcial en el que las estudiantes planean y realizan un diseño de ambiente para un grupo específico de niños o niñas de la Escuela Maternal, y posterior a este hacer la “devolución” y “valoración” de estas propuestas, se evidencia que para ella esto es importante ya que enfrenta a sus estudiantes a su profesión, a lo que implica ser docente de Educación Infantil y a realizar un diseño de ambiente para los niños y las niñas con quienes trabaje. Por ello, para la profesora este parcial se convierte en la posibilidad de que las estudiantes puedan verse a sí mismas y que sean ellas quienes puedan hacer *sus propias reflexiones*. Lo anterior se amplía en los siguientes episodios:

TER- Profesora ΘA Ep. 31

Profesora: (...) ellas estaban acostumbradas a parciales, a evaluaciones distintas, y no a tener un parcial **en el que pudieran estar enfrentadas a su profesión, (empuña su mano mientras habla, sonrío) a lo que tiene que hacer un maestro, que es que planee o diseñe un ambiente**, seleccione unos materiales, dispóngalos en el espacio y permita luego que los niños entren, estén y vivan esa experiencia en el espacio.

TER- Profesora ΘA Ep. 32

Profesora: Y que luego yo les proyectara lo que pasó (mueve sus manos mientras explica) Ese es un ejercicio de verdad que (...) para mí es más potente, porque es ponerlas como en un espejo (muestra su mano izquierda y ubica la derecha encima de esta) **en un espejo que refleja su acción pedagógica, sí.**

Este interés por promover en sus estudiantes la reflexión sobre su accionar como maestras en formación, se ubica principalmente en la apuesta que hace la profesora ΘA de permitir un momento “de devolución” o reflexión sobre el parcial en el que proyecta *lo que pasó*, con lo que las estudiantes propusieron. Así, este sentido es expresado en el siguiente fragmento del episodio 32 de la TER- Profesora ΘA:

Profesora: (...) cómo esas imágenes, cómo esa documentación fotográfica, esa documentación, se convierte en un ejercicio de memoria, pero se convierte en un ejercicio para la **reflexión pedagógica**, que es lo que yo creo que debe propiciar un parcial, un

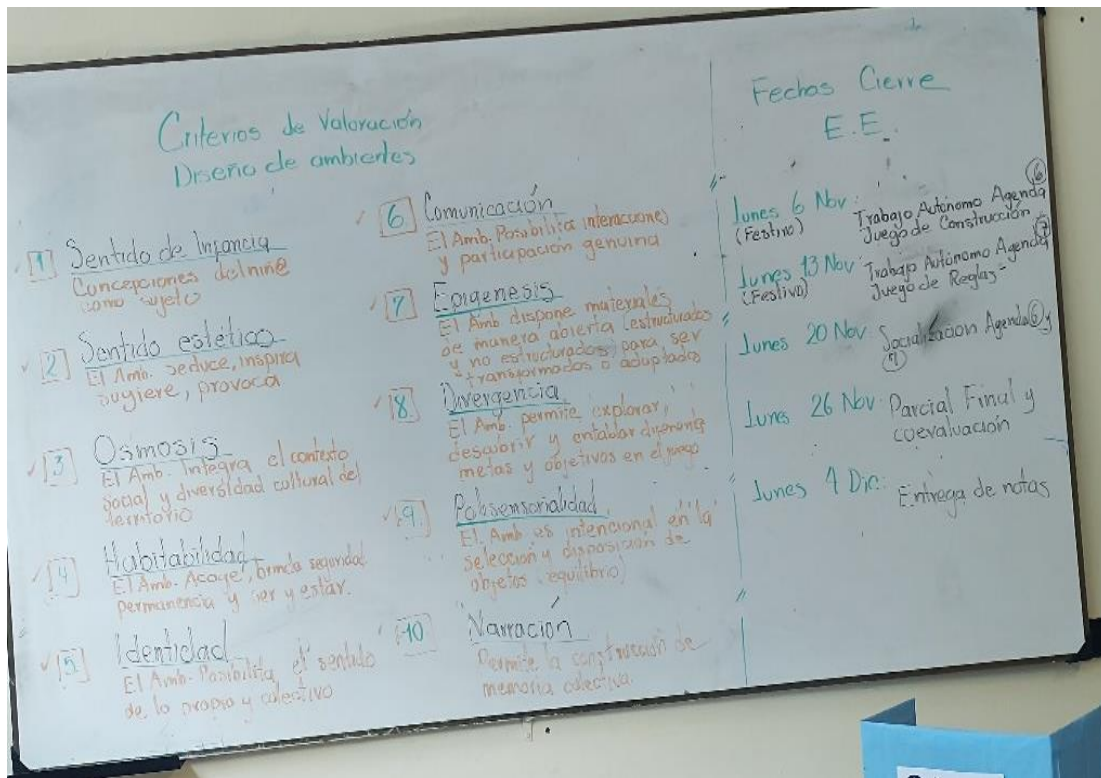
parcial, para mí (se señala a sí misma y luego mueve sus manos para explicar) no es un ejercicio en el que me digan el paso a paso, no, para mí el parcial es el que recoge de alguna manera unos documentos estudiados, unas actividades **y en el que se puede propiciar la reflexión de lo que se hace, del para qué se hace y del cómo se hace.**

Así, se evidencia que el plantear un parcial o evaluación, entendida por la profesora “como un proceso de *valoración*” en el que ella realiza “(...) todo un ejercicio sistemático continuo que hacen las estudiantes en todo el espacio, que luego en el parcial, les permite sacar como todos esos conocimientos a flote (abre sus manos mientras sonríe).” (TER Profesora ΘA Ep. 32) es la oportunidad para “**propiciar la reflexión de lo que se hace, del para qué se hace y del cómo se hace**”.

Del mismo modo, la profesora ΘB concibe y encuentra la evaluación de las propuestas de diseño de ambiente que realizan sus estudiantes *como un proceso de valoración* de los aprendizajes, pues al igual que la profesora ΘA ella plantea un momento específico de su sesión de clase para que por grupos los estudiantes realicen y dispongan un diseño de ambiente para el juego simbólico, el cual previamente fue planeado por cada uno de estos. Posteriormente la profesora explica la manera cómo se van a valorar cada uno de los diseños de ambiente propuestos por los grupos, a partir de un proceso de autoevaluación y coevaluación, ello se amplía en el siguiente episodio:

Clase 1- Profesora ΘB Ep. 5

Profesora: Bien, entonces, cada ambiente de acuerdo a las lecturas que hemos venido abordando, yo construí un instrumento (abre su mano y muestra una hoja mientras explica) que nos permite sintetizar diez elementos, que a mi criterio son los más importantes y sobre los cuales, pues, **cada grupo va a ser evaluado ¿Sí?, en un sentido, pues, constructivo**, (mueve su mano hacía adelante) por supuesto, y que cada grupo, pues va a tener también la posibilidad de hacer su propia autoevaluación (se señala a sí misma) con el instrumento, pero también va a evaluar uno, (muestra su dedo índice) una de las propuestas de sus compañeros, y ya les digo cómo lo vamos a hacer. Entonces, el instrumento (muestra la hoja a sus estudiantes) contiene los diez elementos que están aquí señalados. (la profesora señala los criterios que escribió en el tablero (Ver ilustración 1) y se ubica al lado izquierdo de este).



1. Ilustración 1: Criterios de valoración Diseño de ambientes propuestos por la profesora ΘB

Así pues, la profesora ΘB enumeró cada una de las propuestas realizadas por los estudiantes, definió como realizar el proceso de coevaluación proponiendo rotaciones para que los estudiantes pudieran realizar dicho proceso, para ello entregó dos copias del instrumento de valoración, una para la autoevaluación de cada grupo y la otra para evaluar al grupo asignado. Es importante destacar que la profesora menciona que para hacer la valoración de cada una de las propuestas de Diseño de ambiente los estudiantes pueden tener libertad para explorar y reconocer la propuesta de manera activa y no solo desde la observación, expresándose un interés por permitir que sus estudiantes puedan valorar las propuestas desde la experiencia y vivencia misma.

Al hacer un acercamiento al sentido construido por la profesora ΘB respecto a esta figura discursiva se encuentra que para la profesora este ejercicio se convierte en la oportunidad para que sus estudiantes puedan reflexionar su accionar pedagógico y su propuesta a partir de la experiencia vivida durante la rotación por cada uno de los ambientes diseñados, tal y como lo menciona en el siguiente episodio:

TER- Profesora ΘB Ep. 29

Profesora: Entonces que ellos puedan apreciar primero el esfuerzo, ¿Cierto? el planteamiento de la propuesta y también hacerse la pregunta de bueno, a nosotros qué nos faltó ¿Sí?, porque pues es evidente que hay unos equipos de trabajo que logran unas propuestas más enriquecedoras que otras. ¿Sí? (...) entonces como que también hay una percepción de reconocer el trabajo del otro y a su vez, decir, replantear el nivel de alcance de su propuesta, ¿no? qué le hizo falta a mi propuesta, que de pronto vi en la propuesta de otro grupo, ¿sí? (...).

Con ello se evidencia el interés que tiene la profesora ΘB para que las estudiantes puedan preguntarse y reflexionar sobre su propuesta a partir de la valoración que hacen de otra, es así que para la profesora este ejercicio de valoración permite que sus estudiantes puedan reflexionar sobre su accionar pedagógico, en tanto “(...) esa mirada de valorar el trabajo de sus compañeros, pues a su vez le *revierte* en ser reflexivos frente a sus propias propuestas, ¿sí?” (TER Profesora ΘB Ep. 30).

Así mismo, este ejercicio que tiene el interés de promover la profesora ΘB es importante en la medida de que ella considera que las estudiantes pueden reflexionar sobre las posibilidades que encuentran en las propuestas de cada uno de los grupos para el posterior trabajo pedagógico con los niños y las niñas, pues considera que este es un ejercicio que promueve aprendizajes en el que las estudiantes pueden “(...) reconocer,(ubica su dedo índice en la frente) ¿sí?, tal vez, esa variedad de propuestas cuando ellos estén ya desarrollando con los niños de manera concreta van tener otros más referentes, no solamente los propios, sino los de sus otros colegas. Decir claro, (mueve sus manos mientras explica) ya acá me acuerdo que tal grupo planteó esta propuesta, qué interesante o con este tipo de materiales o a través de este tipo de elementos, ¿sí?” (TER Profesora ΘB Ep. 30).

Por tanto, el sentido parcial constitutivo de la metáfora de la valoración de las propuestas de Diseño de Ambiente expresa una posibilidad de comprensión de la noción escolar de Diseño de ambientes como un ejercicio de promoción de la reflexión pedagógica de las estudiantes en las que pueden pensarse y verse a sí mismas frente a su accionar pedagógico. Siendo este el sentido subyacente a la metáfora de la valoración de las propuestas de Diseño de Ambiente y constitutivo de los saberes basados en la experiencia construido por las profesoras ΘA y ΘB.

4.2.2 El símil de acompañar las acciones lúdicas como posibilidad de recordar al sujeto que jugó, para enriquecer la práctica profesional

Al acercarse al orden discursivo de las profesoras ΘA y ΘB mediado por la intencionalidad de la enseñanza de la noción escolar de diseño de ambientes se evidencia la figura discursiva del símil, que es entendida como “una figura retórica mediante la cual se comparan dos o más cosas (hechos, situaciones, objetos, personas, etc.) a partir de sus relaciones o similitudes” (Mojica, s.f.). Esta se ha denominado: el símil de acompañar las acciones lúdicas, puesto que se encuentra que durante las sesiones de clase las profesoras ΘA y ΘB proponen momentos específicos y acompañan a las estudiantes para que puedan pensar y realizar propuestas de diseño de ambientes para el juego, la exploración o el movimiento y reconocerse recordando al sujeto que jugó, ello se expresa también en la propuesta del syllabus académico de las asignaturas en donde enseñan la noción escolar de Diseño de ambientes, allí expresan la importancia de “(...) provocar experiencias que les permitan a los estudiantes reconocerse a sí mismos como sujetos emocionales, lúdicos y corporales, a partir de las cuales *rememoren* sus propias experiencias de juego en la infancia, sus conquistas corporales en los primeros años y todos los escenarios, ambientes e interacciones que favorecieron estos aprendizajes en su historia de vida.” (Cruz y Durán, 2023, p.4), es por ello que se evidencia un claro interés de las profesoras ΘA y ΘB por permitir que los y las estudiantes recorden al niño o la niña que jugó, tal y como se evidencia en los siguientes episodios, en donde las profesoras establecen momentos de su sesión para permitir que a través de los diseño de ambientes, los objetos o materiales los y las estudiantes puedan reflexionar su lugar como docentes en formación que jugaron:

Clase 1- Profesora ΘB Ep. 45

Profesora: “(...) tengan la libertad de manipular, transportar (la profesora sonrío) no vamos a hacer una observación pasiva, es ir un poco más allá, ¿no? (la profesora mueve su mano para explicar) tanto como jugar, diría que no, no lo podemos hacer porque no somos niños, (la profesora sonrío) pero sí situarnos en un contexto lúdico, (la profesora señala a una estudiante) por lo menos, ¿Cierto?”

Clase 1- Profesora ΘA Ep. 21

Profesora: ¿Tú qué hiciste, Dilan? Buenos días. (la profesora mira al estudiante y le sonríe) ¿qué hiciste?

Estudiante: Yo intenté hacer como esos muñequitos que hacía cuando chiquito, un bebé.

Profesora: Un bebé. Cuando iba a donde los abuelos, si no, o donde algún adulto que no tenía muñecos.

Estudiante: Cuando yo estaba en el colegio cogíamos los sacos del colegio y empezábamos a hacer el bebé.

Profesora: si, empezaba a hacer el bebé (la profesora hace gesto como si tuviera un bebé) como si fuera un bebé la tela.

De acuerdo con estos dos episodios se resalta el fragmento: “tanto como jugar, diría que no, no lo podemos hacer porque no somos niños, (la profesora sonríe) pero sí situarnos en un contexto lúdico”, el cual expresa la intencionalidad que tiene para la profesora ΘB proponer experiencias en las que a partir de la elaboración de un diseño de ambiente para el juego simbólico, los y las estudiantes puedan desde el adulto que son, aproximarse y crear contextos lúdicos en donde puedan reflexionar y recordar al sujeto que jugó. Ello se relaciona con el episodio 21 de la clase 1 de la profesora ΘA en donde a partir de su propuesta de exploración de telas y representación de objetos o situaciones antes de diseñar un ambiente para el juego presimbólico, permite que los estudiantes recuerden a esa niña o ese niño que jugó y exploró el mundo, tal como lo expresa un estudiante: “Yo intenté hacer como esos muñequitos que hacía cuando chiquito, un bebé. Cuando yo estaba en el colegio cogíamos los sacos del colegio y empezábamos a hacer el bebé”.

De la misma manera, se evidencia la importancia que tiene para las profesoras los objetos o elementos con los que interactúan los y las estudiantes, ya que estos brindan la posibilidad de recordar al sujeto que jugó, pues estos tienen una intencionalidad tal y como se expresa en el syllabus, en el que los diferentes elementos estructurados y no estructurados propuestos en las sesiones de clase resultan ser “(...) elementos valiosos para los procesos de sensibilización y resignificación del juego, el movimiento y el espacio.” (Cruz y Durán, 2023, p.4), pues para las profesoras “(...) cuando los estudiantes interactúan con objetos tales como telas, trozos de madera, tapas, papel, cajas, espejos, cuerdas, bloques de construcción, etc.; viven una experiencia que les procura diferentes ocasiones lúdicas y corporales en las cuales está implícito

el placer de imaginar, crear y explorar.” (Cruz y Durán, 2023, p.4). Este interés explícito de las profesoras de resignificar y sensibilizar a los y las estudiantes a partir de la exploración de los objetos y desde distintas acciones lúdicas se relaciona con el siguiente episodio:

Entrevista- Profesora ΘA Ep. 47

Investigadora: Profe, leyendo el syllabus y de lo que yo recuerdo, la metodología de trabajo es muy vivencial, que podamos pensar desde lo que somos y hemos vivido. ¿Cuál es el sentido de esta propuesta para enseñar el diseño de ambientes?

Profesora: Yo creo que en los procesos de formación es fundamental que las estudiantes **vivan, experimenten** el trabajo de diseño con su propio cuerpo. Mari Carmen Diez dice algo que me parece muy importante y es, ningún aprendizaje de la vida está por fuera del cuerpo, todos los aprendizajes de la vida son cuerpo en algún momento, entonces para nosotros es muy importante vivir los espacios.

Así pues, para las profesoras es muy importante que los y las estudiantes puedan vivir, explorar, experimentar y sentir desde y con su propio cuerpo las propuestas de diseño de ambientes, los objetos o los materiales. Por ello, los siguientes episodios permiten evidenciar como al acompañar las acciones lúdicas de los y las estudiantes las profesoras permiten que puedan recordar al niño o niña que jugó para que posterior a ello puedan plantear propuestas de Diseño de ambientes que se resignifican desde la reflexión y vivencia y que también pueden enriquecer su futura práctica profesional:

Clase 1- Profesora ΘA Ep. 28

Profesora: Muy bien, muy bien, (la profesora se frota sus manos). Ahora vamos a empezar a hacer un momento de exploración, de mirar qué posibilidades tiene la tela, ahora nos vamos a saludar, distinto a como nos hemos saludado con la tela. Entonces, van a sentarse (la profesora mueve sus manos invitando a sentarse) Con su tela en las piernas (la profesora se toca sus piernas) yo voy a escoger una tela, voy a mirar que tela voy a escoger para este momento tan importante, necesito que se peguen mucho por lo que voy a hacer. (la profesora camina en medio del círculo). (...)

Clase 1- Profesora ΘA Ep. 29

Profesora: (La profesora escoge la tela de una estudiante, le estira y le pregunta) ¿cuál es tú nombre?

Estudiante: Valentina



Profesora: (la profesora pone la tela sobre la estudiante, la mueve lentamente y canta suavemente: ¿En dónde está Valentina, en dónde? ¿En dónde está Valentina, en dóonde? No he visto a Valentina, No he visto a Valentina, aaquí esstá (la profesora baja lentamente la tela). (las estudiantes se ríen), (Ver ilustración 2).

2. Ilustración 2: Momento de exploración y saludo con la tela

Clase 1- Profesora ΘB Ep. 71

Profesora: ¿Y qué pan ya salió fresquito? (la profesora se sienta en una silla)

Estudiante: Baguette (la estudiante pasa a la profesora una caja que asemeja el pan).

Profesora: Ay qué delicia y un americano, un tintico, por favor, un Capuchino, un Capuchino (la profesora pone su codo sobre la silla mientras espera su bebida, cuando la recibe, dice) uy que rico, gracias, qué delicia.

Clase 1- Profesora ΘB Ep. 72

Estudiante: (la profesora continúa observando sentada y una estudiante le señala la cocina y dice) profe la cocina suena y todo.

Profesora: a ¿sí?, que chévere, (la profesora toma los elementos que le sirvieron y hace que toma su bebida y come) (las estudiantes le sirven otro producto y dice) chéveres estos objetos.

Estudiante: Profe ¿unos huevitos?

Profesora: sí, unos huevos revueltos, porque no desayune. Con cebolla y tomate (la profesora hace que toma la bebida que le sirvieron y observa)

Clase 1- Profesora ΘB Ep. 73

Estudiante: Profe la cuenta.

Profesora: Sí, exacto, ¿cuánto le debo? porque este desayuno me va a salir como caro.

Estudiante: Es que estamos en Chapinero profe.

Profesora: (la profesora se ríe y espera sentada, luego una estudiante le entrega los huevos y hace que come) (ver ilustración 3) ay, gracias.



3. Ilustración 3: Profesora ΘB acompaña acciones lúdicas de las estudiantes.

Los anteriores episodios resultan realmente valiosos y reveladores, puesto que evidencian que las profesoras ΘA y ΘB *acompañan las acciones lúdicas* que proponen sus estudiantes o establecen propuestas que implícitamente permitan que los y las estudiantes rememoren al sujeto que jugó. Es así, que al acercarse a indagar el sentido subyacente que esto tiene para las profesoras, se encuentra que para ellas esto es importante en la medida que permite recordar al sujeto que jugó y resignificar los objetos y materiales de las propuestas de diseño de ambiente para que puedan llevarse a la práctica profesional con los niños y las niñas y de esta manera enriquecerla; esto se expresa en los siguientes episodios:

TER Profesora ΘA Ep. 34

Profesora: (...) yo lo que hago es eso, **acompañar**, proponer, orientar. (...) soy la maestra que orienta, la maestra que acompaña, no la maestra que se vuelve una niña, no, porque no lo soy, ni pretendo serlo. Es imposible, ni la maestra que pretende que ellas jueguen como niñas porque son maestras en formación, porque son adultas, porque han conquistado una edad. Lo que pretendo es eso, que puedan de alguna manera **sensibilizarse desde ese ser de maestra con los procesos de los niños y poder entenderlos, entender esos procesos como adultas** y como maestras en formación.

TER Profesora ΘB Ep. 33

Profesora: (...) **el acompañarlas en sus guiones dramáticos, ¿no? por eso, o sea, no se trata de infantilizarlos ¿no?, sino de poder entrar en un contexto de diálogo simbólico, ¿no? de un guion dramático, que también, pues lo hacen los niños, ¿sí?,** y pues también los niños esperan que, un adulto que va a acompañar, pues se involucre desde un lugar simbólico, ¿sí?

Estos episodios permiten visibilizar cómo para ambas profesoras es importante *acompañar* el proceso vivencial y de acercamiento a las distintas propuestas de diseño de ambientes o los materiales y objetos con los que estas se construyen. Se resalta como las profesoras entienden que este proceso busca que los y las estudiantes desde su lugar como docentes en formación rememoren al niño o la niña que jugó o exploró, contrario a que jueguen “como si” fueran niños o niñas, pues con ello buscan que con estas reflexiones propias desde la vivencia puedan enriquecer su práctica profesional con los niños y las niñas.

De la misma manera, se destaca como la profesora ΘB encuentra importante que los estudiantes puedan reflexionar desde su accionar lúdico lo que pueden hacer los niños y las niñas, pues considera que los docentes en formación pueden reflexionar sobre el cómo acompañar el juego simbólico de los niños y las niñas a partir de las propuestas de diseño de ambiente que lleven a cabo en su práctica profesional, planteando que“(…) creo que es parte fundamental también que los maestros reconozcan de qué manera acompañar ese juego simbólico, ¿sí?, pues, que está propiciado por un diseño de ambiente.” (TER Profesora ΘB Ep. 34). Puesto que considera que la labor del maestro continúa al escuchar atentamente los

contextos lúdicos que puedan crear los niños y las niñas, por ello expresa que el sentido que tiene que los y las estudiantes puedan crear, hacer un diseño de ambiente, vivirlo y resignificarlo en la sesión es que “ (...) cuando se hacen estas propuestas también nos situamos en que ese maestro, pues su trabajo no termina con la disposición del ambiente (sonríe) ¿sí?, no, su trabajo continúa y es un proceso aún más arduo porque es escuchar atentamente el guion dramático de los niños en esa representaciones ¿no? que está aconteciendo, sobre qué están hablando, cómo se están involucrando en esos escenarios (...)” (TER Profesora ΘB Ep. 34) lo cual, fue lo que hizo la profesora ΘB , acompañar los diálogos simbólicos que construyeron las estudiantes rememorando el niño o niña que jugó.

Así pues, el sentido parcial constitutivo que tiene el acompañar las acciones lúdicas de las estudiantes permite ver una oportunidad de comprensión parcial de la noción escolar de diseño de ambientes como la posibilidad que tienen los y las estudiantes para rememorar al sujeto que jugó, para enriquecer la práctica profesional con los niños y las niñas. Siendo este el sentido subyacente que tiene el que las profesoras acompañen las acciones lúdicas de sus estudiantes y constitutivo de los saberes basados en la experiencia que han construido las profesoras ΘA y ΘB .

4.3 Las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante (el campo cultural institucional) asociados a la noción escolar Diseño de ambientes

Las teorías implícitas son “(...) estructuras elaboradas de conocimiento que permanecen ocultas a la consciencia del profesor, pero que constituyen parte importante de su subjetividad epistémica.” (Perafán, 2015, p.27). Dichas estructuras son construidas por las dos profesoras expertas de la Universidad Pedagógica Nacional a partir de la red de relaciones que se constituyen en el campo cultural institucional en el que se desempeñan, que tiene unas políticas o apuestas curriculares específicas.

Estas teorías pueden representarse en los documentos de carácter oficial como los syllabus de las asignaturas que se enseñan las profesoras ΘA y ΘB , la malla curricular de la Licenciatura en Educación Infantil y los principios y objetivos de formación que tiene este programa académico. Estos son determinantes en la enseñanza de la noción escolar de Diseño de ambientes y “(...) se convierten en la práctica en un pretexto para la construcción de sentidos implícitos concretos en la enseñanza por parte del profesorado.” (Perafán, 2015, p.35), pues de

manera tácita comprometen el actuar y guían el propósito fundamental que tienen las profesoras expertas, formar profesionales de Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional, “educadora de educadores”. Así pues, se identificaron dos figuras discursivas que constituyen el sentido parcial de la noción escolar de diseño de ambientes que son construidas desde el entramado de relaciones que se configura en el campo cultural institucional de la Universidad Pedagógica Nacional y la Licenciatura en Educación Infantil.

4.3.1 La metáfora de equipar a las maestras en formación como posibilidad de defender su saber pedagógico

Las profesoras ΘA y ΘB a partir de la intencionalidad de la enseñanza han construido la figura discursiva de la metáfora, la cual es entendida como “una comparación entre dos cosas que no están relacionadas de otro modo (...) las cualidades de una cosa son figurativamente trasladadas a otra.” (Jensen, 2019). Esta se ha denominado, la metáfora de equipar a las maestras en formación, la cual se relaciona con el interés que tienen las profesoras por formar a las estudiantes para que puedan defender su saber pedagógico y puedan reconocerse como profesionales de la Educación Infantil.

Esta metáfora es construida durante la enseñanza de la noción escolar de diseño de ambientes por las profesoras desde dos sentidos específicos, uno de ellos es recalcar la importancia que para ellas tiene leer los textos propuestos para las sesiones y relacionarlos con lo vivido durante las mismas. El otro sentido se relaciona específicamente con nombrar a los y las estudiantes como profesores (as) en los momentos que realizan propuestas de diseño de ambientes o se ubican desde un lugar de liderazgo durante las sesiones de clase. Así, estos sentidos se interrelacionan y hacen parte de ese *equipaje* que consideran las profesoras deben tener las maestras en formación y que devela un saber construido durante su formación.

En cuanto al primer sentido, se evidencia que para las profesoras ΘA y ΘB es importante que los y las estudiantes reflexionen y se ubiquen desde los textos y autores para poder relacionarlo con lo vivido o construido durante la sesión de clase, a continuación, se presentan algunos episodios que dan cuenta de ello:

Clase 2- Profesora ΘA Ep. 11

Profesora: Bueno, entonces, esa es una parte. Cuando yo termine de pasar cada grupo, les voy a dar la palabra. (la profesora mueve sus manos mientras explica). **Y ustedes van a hablar de los textos** (la profesora hace una entonación a esta palabra, abre sus dos manos y señala el televisor) con el ambiente. (...) Pero si yo veo apropiación conceptual puedo subir la nota. (la profesora continúa con sus manos abiertas) Porque esto se trata de haber hecho un ambiente, **pero quiero saber su nivel de apropiación de las lecturas.** (la profesora cierra y une sus manos).

Clase 1- Profesora ΘA Ep. 68

Profesora: Ahora lo que van a hacer ustedes es que van a hacer un diseño de ambientes con telas, en este salón. Van a hacer cuatro ambientes y ustedes los van a hacer **y van a explicar el texto con esos ambientes**, tienen que explicar el texto con esos ambientes. Una propuesta de ambientes con telas.

Clase 2- Profesora ΘB Ep. 149

Profesora: Bien, (une sus manos) entonces, (observa lo escrito en el tablero) ¿Qué otro elemento, encontraron ustedes en la lectura? Que les ayude cómo a ampliar (mueve su mano hacia adelante) esta tipología de juego, ¿Qué les pareció? (...)

Los anteriores episodios permiten interpretar el lugar que para las profesoras tiene la relación y reflexión de los textos con el trabajo propio de cada sesión, ello como forma de visibilizar la manera como los y las estudiantes están construyendo un saber específico y relacionado con la noción escolar de diseño de ambientes. Al acercarse al sentido subyacente que tiene para las profesoras ΘA y ΘB el que los y las estudiantes lean y relacionen los textos con lo trabajado en la sesión de clase, como forma de *equipar* a las maestras en formación con un saber pedagógico, las profesoras expresan:

TER- Profesora ΘB Ep. 39

Profesora: (...) creo que también **es necesario saber qué se sabe (sonríe), pero también situar ese saber** en unos marcos conceptuales que respaldan ese saber ¿no?, que le dan un lugar de enunciación que le posibilitan una plataforma de rigor, ¿sí? (...). Sí, yo creo que el reto es trascender el sentido común, justamente no porque no sea importante, pero

sí porque cuando abordamos pues fundamentación teórica, pues estamos reconociendo que hay un respaldo investigativo, científico, ¿sí? de veracidad frente al posicionamiento discursivo que se propende en este tipo de espacios, ¿sí? **Porque también situar solo la experiencia vivida sin fundamentación conceptual, pues es como andar uno cojo, ¿no? (sonríe).**

TER- Profesora ΘA Ep. 42

Profesora: (...) **es que detrás de ese saber del maestro, pues hay un ejercicio de rigor (empuña su mano mientras explica) de aproximación al texto, de estudiar, sí,** estudiar en todo el sentido de la palabra, de aproximarse a los libros, de aproximarse a unos autores, de aproximarse a unas elaboraciones, a unas construcciones y unas reflexiones pedagógicas. Esto no es menor, la educación infantil se estudia.

Así pues, se resalta como para las profesoras ΘA y ΘB es fundamental que durante sus sesiones de clase los y las estudiantes puedan relacionar las lecturas y textos propuestos con lo hecho y vivenciado en estas, como por ejemplo, al hacer propuestas de diseño de ambientes para el juego y relacionarlas y fundamentarlas desde sus propias comprensiones y desde lo que plantean los autores, pues consideran que esto va permitir que los y las estudiantes comprendan que se encuentran construyendo un saber y pueden dar cuenta de este, pues como lo expresa la profesora ΘB es “necesario saber qué se sabe y que este saber se sitúa en unos marcos conceptuales que respaldan ese saber ¿no?”, es por esto, que esta es una forma de equipar a los docentes en formación ya que les permite enriquecer y sustentar con rigurosidad sus propuestas de Diseño de ambiente, pues como lo menciona la profesora ΘB “el situar solo la experiencia vivida sin fundamentación conceptual, pues es como andar uno cojo”.

Asimismo, esta apropiación conceptual que sustenta las propuestas de los y las estudiantes para la profesora ΘA es importante porque permite develar que el saber que construyen en las sesiones de clase tiene un *ejercicio de rigor*, que implica estudiar y hacer aproximaciones a los autores, sus postulados y reflexiones teóricas o pedagógicas y que de manera implícita permite también resignificar al profesional en Educación Infantil que ha construido un saber desde su formación pregradual de manera juiciosa y rigurosa y por ello puede dar cuenta de este a partir de su ejercicio profesional.

Además, se evidencia que el interés que tienen las profesoras ΘA y ΘB porque sus estudiantes puedan leer de manera rigurosa y relacionar los textos, se vincula con lo planteado en el Informe de Autoevaluación con fines de renovación de la acreditación de alta calidad de pregrado, de la Licenciatura en Educación Infantil, (2020) en donde se plantea que como misión este programa académico de la Universidad Pedagógica Nacional busca “(...) formar en la toma de decisiones frente a los procesos educativos en general, mediante la *comprensión de los desarrollos teóricos y prácticos* de los diferentes ámbitos del campo pedagógico y didáctico sobre la educación y la formación de las infancias, con el fin de potenciar sus maneras de ser y estar en el mundo”. (p. 26) apuesta que es visible en el continuo interés de las profesoras por vincular la formación de los y las estudiantes desde aspectos teóricos y prácticos, para de esta manera poder equiparlos y enriquecer su formación.

Por otro lado, el segundo sentido encontrado específicamente en la profesora ΘA se relaciona con su interés de equipar a las maestras en formación con un saber pedagógico y esto lo realiza de manera implícita al nombrar a los y las estudiantes como profesores (as), esto en la medida que procura su reflexión y que puedan reconocerse como profesionales de la Educación Infantil que cuentan con un saber pedagógico y que próximamente ejercerán su labor profesional. Estos episodios dan cuenta de ello:

Clase 2- Profesora ΘA Ep. 12

Profesora: La segunda parte, hay una de sus compañeras que se llama Alejandra, que no presentó el parcial. Sí. Entonces, ella les va a hacer un taller, (la profesora une sus dos manos mientras explica) **ella va a ser la profesora, yo voy a estar sentada allí.** (la profesora señala la silla en donde estaba sentada). Ella les va a hacer un taller sobre el método mosaico que ustedes tenían que leer para hoy. ¿Cierto? Ustedes tenían que leer ese texto del método mosaico. (la profesora mientras explica va caminando y une sus manos).

Clase 2- Profesora ΘA Ep. 25

Profesora: Entonces, acá hay una microhistoria. **Miren, lo que ustedes lograron como profesores de juego, cuerpo y movimiento.** (la profesora camina y se ubica al izquierdo del televisor y empieza a señalar) Logran unos niños concentrados, ustedes se fijan es el

mismo niño con el material, experimentando representando el mundo. (la profesora une sus manos mientras explica).

Al acercarse a la importancia que esto tiene para la profesora ΘA se evidencia que el nombrar a los y las estudiantes como profesores (as) se refiere a que han construido un saber que es puesto en práctica en el trabajo pedagógico con los niños y las niñas, como lo fue el plantear un Diseño de ambiente en la Escuela Maternal, el siguiente episodio complementa esto:

TER- Profesora ΘA Ep. 46

Profesora: Eso no pasa en todas las actividades, (señala y mueve su mano mientras explica) pero sí pasa cuando la actividad las pone en el lugar de profesoras, (muestra su dedo índice mientras habla) **como la actividad que hicieron en la escuela maternal, que estaba relacionada con ser maestra, que tuvieron que planear, repito, seleccionar objetos, diseñar ambientes (muestra sus dedos mientras menciona estas características). Luego hacer todo un ejercicio de reflexión pedagógica en torno a la documentación. Es allí donde les digo, profesoras, profesores. (hace una entonación a esta palabra y empuña su mano mientras habla) Es que para ser llamada usted profesora, necesita tener un saber. (...)** (mueve sus manos mientras explica) solo las llamo profesoras cuando la actividad ha demandado de ellas que se pongan en el lugar de profesora en ejercicio y entonces ahí es donde les doy como esa importancia (abre sus manos) de decirles en mayúscula y con todas sus letras, profesor, antes no.

Algunos fragmentos como “solo las llamo profesoras cuando la actividad ha demandado de ellas que se pongan en el lugar de profesora en ejercicio, es que para ser llamada usted profesora, necesita tener un saber”, ponen en evidencia como para la profesora de manera implícita el nombrar a los y las estudiantes como profesores promueve la subjetividad de las mismas, pues las ubica como maestras poseedoras de un saber, el cual se reflejó en la propuesta de Diseñar ambientes que requirió por parte de los y las estudiantes un proceso de riguroso de planeación y posterior proceso de reflexión pedagógica, labor que realizan los y las docentes en el ejercicio profesional y que ha requerido de ellas construir un equipaje que visibiliza su saber pedagógico.

Por tanto, se evidencia como para las profesoras ΘA y ΘB es importante que la formación de las futuras profesoras de Educación Infantil sea un proceso significativo y de transformación para estas, en donde puedan *equiparlas con un saber pedagógico* a partir de una construcción teórica que vinculada a la experiencia y la práctica les permita reconocerse como profesionales de la educación infantil. Asimismo, la profesora ΘB menciona que el equipar a las maestras en formación para ella se relaciona con posibilitar espacios para que sus estudiantes puedan reconocerse como poseedoras de un saber, que han construido durante su formación y que puedan comunicarlo y dar cuenta de este en su ejercicio profesional, pues como lo menciona la profesora en el siguiente episodio, “el maestro o maestra debe reconocer que sabe lo que sabe”:

TER- Profesora ΘB Ep. 36

Profesora: Sí, yo creo que cuando yo reitero **equipar**. No, es que no quiero utilizar la palabra empoderar (sonríe). Pero sí va muy en esa vía de la maestra o el maestro para reconocer que sabe lo que sabe (sonríe y empuña su mano) ¿cierto? Y en ese sentido (mueve sus manos mientras explica) que tenga las herramientas para poder comunicar ese saber ¿sí? (...). entonces creo que esta propuesta curricular justamente la reestructuramos con el propósito de que el estudiante pueda realmente tener articulaciones, ¿sí? que no es distinto su saber pragmático a su saber conceptual y teórico ¿Sí?, sino finalmente, bueno, eso tiene pues un tejido fundamental, porque si no se teje, pues carece de rigor. ¿Sí?, entonces cuando hablo de *equipar* es justamente de instaurar el rigor de la educación inicial ¿Sí?

Del anterior episodio, es importante resaltar como para la profesora ΘB es importante que los y las estudiantes puedan reconocerse desde el saber que han construido y que pueden dar cuenta de este, lo cual relaciona también con la apuesta que tiene la actual propuesta curricular de la Licenciatura en Educación Infantil que busca “(...) posibilitar la concentración y articulación de contenidos curriculares con mayor hondura; evitar la repetición y dispersión temática; lograr mayores niveles de integralidad e interdisciplinariedad (...)” (Universidad Pedagógica Nacional, (UPN),2023b). De ahí que para las profesoras sea importante que durante su formación las estudiantes puedan construir y tejer unos saberes teóricos y prácticos y de esta manera puedan defender su saber pedagógico, instaurando el rigor de la educación inicial. Por ello, la profesora expresa que esta es la apuesta de la Licenciatura al formar sus estudiantes “(...)

por eso es que también perseveramos e insistimos en equipar a las maestras de la mejor manera y maestros, para que *defiendan su saber pedagógico*.” (Entrevista Profesora ΘB Ep. 34).

De igual manera, se evidencia que para la profesora ΘB equipar a los y las maestras durante su formación debe permitirles a los y las estudiantes la “(...) oportunidad de establecer diálogos de saberes con otros profesionales, (la profesora empuña su mano) equipos interdisciplinarios, con otras ramas del conocimiento, eso es clave. (la profesora hace una entonación a esta palabra). (Entrevista Profesora ΘB Ep. 42), pues como lo menciona la profesora, este equipaje les debe permitir a los y las estudiantes dar cuenta del saber que han construido durante su formación y que deben sentirse seguras, confiadas y reconocerse como profesionales de la educación infantil, ya que como lo expresa la profesora ΘB el equipar a las maestras en formación va más hacia el sentido de “(...) (empuña su mano) de brindar seguridad, confianza y capacidad discursiva.” (TER Profesora ΘB Ep. 37).

Así, la metáfora de equipar a los y las maestras en formación se convierte en una oportunidad para la comprensión parcial de la noción escolar de Diseño de ambientes y una posibilidad de que las futuras profesoras de Educación Infantil defiendan su saber pedagógico, que es expresado implícitamente por las profesoras al promover que las estudiantes lean los textos propuestos para las sesiones y los relacionen con lo vivido en estas y al nombrar a las estudiantes como profesoras al momento de realizar acciones propias de su ejercicio profesional. Siendo este el sentido subyacente que tiene el equipar a las maestras en formación y constitutivo de las teorías implícitas que han construido las profesoras ΘA y ΘB desde la Licenciatura en Educación y en sus respectivos espacios académicos.

4.3.2 El símil de continuar colectivamente el legado construido en la LEI⁴ como posibilidad de visibilizar la trayectoria histórica de este programa académico

La figura discursiva del símil, es entendida como “una figura retórica mediante la cual se comparan dos o más cosas (hechos, situaciones, objetos, personas, etc.) a partir de sus relaciones o similitudes” (Mojica, s.f.). Para la presente investigación esta figura discursiva se ha denominado: el símil de continuar colectivamente el legado construido desde la LEI, el cual se

⁴ Licenciatura en Educación Infantil

evidenció de manera implícita en algunos episodios contruidos a partir de las entrevistas semiestructuradas y sesiones de clase, en estos las profesoras se refieren a la oportunidad que han tenido de formarse desde su pregrado en la Licenciatura en Educación Infantil y posteriormente por un grupo de profesoras mentoras que les permitieron continuar su legado ejerciendo como profesoras universitarias, lo cual les ha permitido trabajar colectivamente y enriquecer los procesos de formación de los y las estudiantes, consolidando un equipo profesoral que actualmente muestra un rigor investigativo que enriquece la propuesta curricular de la Licenciatura en Educación Infantil y que hace que se diferencie de otras propuestas de formación.

Por ello, las profesoras consideran que es importante que los y las estudiantes reconozcan lo especial y particular que tiene la formación recibida en la Universidad Pedagógica Nacional, que marca la diferencia con la formación que otros profesionales en Educación Infantil reciben en otras universidades. Esto refleja la intencionalidad de promover la subjetividad de sus estudiantes desde el reconocimiento de la trayectoria histórica de la Licenciatura en Educación Infantil.

Ahora bien, es importante resaltar que tanto la profesora ΘA y ΘB son egresadas de su formación pregradual de la Universidad Pedagógica Nacional y que esto les ha permitido reconocer el camino y trayectoria que ha tenido el programa académico en donde hoy ejercen su labor profesional, por ello reflejan su apuesta de que los y las estudiantes reconozcan los avances y recorridos de la Licenciatura en Educación Infantil para su posterior ejercicio en la práctica profesional.

Por esto es fundamental mencionar algunos aspectos de la historia de vida de las profesoras que reflejan el por qué hoy se desempeñan profesionalmente como profesoras universitarias, esto se relaciona con su excelente desempeño académico cuando eran estudiantes o por su participación como monitoras académicas, lo que les dio visibilidad y reconocimiento por parte del equipo profesoral, el cual posteriormente les invita a hacer parte la Licenciatura en Educación Infantil como profesoras. Asimismo, esto les permitió conocer aspectos cercanos y propios del programa académico y recibir una formación por parte de profesoras mentoras como Inés Elvira Castaño, Rosa Mercedes Reyes y Rosa Agudelo, lo que les ha posibilitado consolidar y seguir una tradición y rigurosidad académica que destaca a la Universidad Pedagógica

Nacional y a la Licenciatura en Educación Infantil de otras apuestas curriculares relacionadas con la formación de educadores infantiles, a continuación se presentan algunos episodios que dan cuenta de ello:

Entrevista- Profesora ΘB Ep. 27

Investigadora: Profe y en ese camino que has recorrido ¿qué te lleva a ser profesora universitaria?

Profesora: Bueno, yo ya había hecho la especialización. Yo en la licenciatura, siempre fui monitora académica y eso te da mucha visibilidad con los profesores (la profesora mueve sus manos a modo de apertura) y también te ayuda a conocer mucho la licenciatura.

Entrevista- Profesora ΘB Ep. 30

Profesora: Ya después, yo también fui monitora del grupo de investigación de la profesora Rosa Mercedes Reyes, (la profesora mueve su mano para explicar) también aprendí un montón y empecé a vincularme posteriormente a las dinámicas del espacio (la profesora se refiere al de Lúdica y psicomotricidad), ellas me instruyeron, me formaron y luego me vincularon como parte de su equipo, fue una formación (la profesora sonrío) de ellas, muy generosas de compartir su saber conmigo.

Entrevista- Profesora ΘA Ep. 18 y 19

Profesora: Yo ya había terminado mi especialización en Gerencia social de la educación y entonces ella (se refiere a la profesora Rosa Mercedes) hace toda una defensa, porque uno tenía que tener experiencia en docencia universitaria y ella hace una defensa de mi trayectoria, porque ella me formó. Me vincularon y entro yo a estar al frente del espacio Enriquecido de lúdica y psicomotricidad, pero fue por Rosa Mercedes Reyes y por Rosa Agudelo que era en esa época la coordinadora de la licenciatura.

Me llamaron y me dijeron, mire usted ya se destacó en la licenciatura, ya tiene una especialización, ya estuvo de profesora, ya tiene mucho que aportarle a la Licenciatura. Empiezo como catedrática, con uno o dos espacios académicos (...).

Los anteriores episodios reflejan de manera implícita *la formación* que recibieron las profesoras ΘA y ΘB desde el pregrado y que posteriormente reciben por parte de un equipo

profesoral, que se convierte en sus mentoras y les dan la oportunidad de ejercer como profesoras universitarias y de dirigir los espacios académicos que desde hace varios años llevan consolidando, en donde se visibiliza una trayectoria y construcción colectiva. Esta formación se refleja en el trabajo que actualmente las profesoras realizan en la Licenciatura en Educación Infantil y en el que expresan su interés por seguir consolidando un equipo que continúe visibilizando la trayectoria y apuestas formativas que se han establecido desde este programa académico, pues como lo expresa la profesora ΘB, han podido consolidar “un equipo de trabajo que reflexiona y construye saberes de manera colectiva” desde los espacios enriquecidos que dirigen y que implícitamente busca que los estudiantes reconozcan la trayectoria y camino que ha recorrido el programa académico, que ha consolidado una apuesta de formación particular y específica, ya que este “(...) es un programa en permanente revisión y renovación que está a la vanguardia de los requerimientos de un territorio que reclama mayor equidad y justicia social, lo cual se traduce en una propuesta educativa más inclusiva, dada la diversidad cultural, social y económica que caracteriza nuestro país (...)” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023a). Lo anterior se expresa en los siguientes episodios:

Entrevista- Profesora ΘB Ep. 8-10

(...) nos fueron también formando e instruyendo y sí, eso es definitivamente lo que nos ha fortalecido como equipo y pues ir creciendo (la profesora mueve su mano hacia el lado izquierdo, haciendo semejanza al avance) ir abordando otros campos, consolidando procesos, haciendo una escritura más juiciosa de cada etapa, de cada cuestionamiento que se plantea, entonces ahí hemos estado en esa *construcción colectiva*.

Yo creo que definitivamente eso colabora, aporta, nutre, (la profesora hace una entonación de esta palabra y cierra ligeramente sus ojos) para que uno no se quede en una isla (la profesora se ríe y mueve una de sus manos haciendo seña de apartar algo) y tampoco se quede mirándose a sí mismo (la profesora mueve sus manos señalándose) en sus reflexiones sino que eso definitivamente nos ha construido mucho, leernos, escribir juntas, también distanciarnos de posturas (la profesora hace seña con su mano de apartar algo) **eso es lo interesante que podemos debatir, coincidimos en la mayor parte de elementos de consolidación de un corpus conceptual que ha fortalecido (la profesora hace empuña su mano) los espacios.**

Así pues, para las profesoras es importante que las estudiantes reconozcan que la formación recibida en la Universidad Pedagógica Nacional es única y especial por su apuesta curricular puesto que “ la Licenciatura en Educación Infantil es un programa académico líder y referente en el ámbito local, con una propuesta formativa acreditada de alta calidad, orientada a la comprensión y al posicionamiento crítico de licenciados en Educación Infantil frente a su profesión, la educación y las realidades de las infancias del país.” (Universidad Pedagógica Nacional, 2023b).

Por ello, es importante hacer referencia a un episodio de una sesión de clase en donde la profesora ΘA expresa a sus estudiantes lo particular que tiene formarse en la Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional, en donde comenta que las construcciones teóricas y reflexivas de las estudiantes expresan la forma cómo desde su formación están entendiendo el sentido de la Educación Infantil y que puede que otras colegas hayan construido de otra manera, esto se presenta en el siguiente episodio:

Clase 1- Profesora ΘA Ep. 125

Profesora: Bueno, muy bien, hicieron un muy buen trabajo, las felicito, les doy las gracias por como leyeron (abre sus manos y la ubica cerca de su cabeza) el texto, **así toca, si no, uno no va a entender y no le va a poder decir a las maestras (señala a las estudiantes) que no creen ese tipo de cosas (señala con su dedo índice los ambientes diseñados) porque a veces las maestras piensan que esto (señala el ambiente nicho) es un desorden y no porque ellas sean perversas (empuña sus dedos mientras habla), no, ellas no estuvieron en la Universidad Pedagógica Nacional como ustedes y no vieron la educación infantil como ustedes, ¿sí?**, entonces toca entenderlas (...).

Al acercarse al sentido implícito que tiene para la profesora ΘA el anterior episodio, al expresar la diferencia y lo que implica formarse en la Universidad Pedagógica Nacional y en específico en la Licenciatura en Educación Infantil, ella comenta que este se ubica desde dos lugares. El primero lo relaciona con la trayectoria histórica que tiene la Universidad y la Licenciatura, que ha abordado a la Educación Infantil desde que inició el Instituto Pedagógico Nacional y para ella es importante que los y las estudiantes conozcan esto, pues como lo menciona, considera que tanto la Universidad como la Licenciatura son patrimonio del país por

su trayectoria e impacto en la formación de educadores, los siguientes episodios hacen referencia a esto:

TER- Profesora ΘA Ep. 37 y 38

Profesora: (...) es que en la Universidad Pedagógica viene trabajando con los niños desde que empezó el Instituto pedagógico Nacional, ¿no? (...)

Profesora: (...) yo quiero decir es que la Licenciatura en Educación Infantil es patrimonio de la Universidad Pedagógica y patrimonio del país y eso no es cualquier cosa. Entonces cuando yo les digo, es que ellas no se formaron en la Universidad Pedagógica, **es porque no se formaron en una universidad que tenga la tradición que tiene la Universidad Pedagógica en asuntos de educación infantil.**

El segundo lugar que expresa la profesora ΘA lo relaciona con la construcción teórica realizada alrededor del currículo de la Licenciatura en Educación Infantil que lo diferencia de otras propuestas curriculares y que se ha construido a partir del trabajo colectivo y riguroso de los docentes del programa, como por ejemplo, el equipo de profesoras que abordan los seminarios enriquecidos como la profesora Erika Cruz, Jenny Pulido, Consuelo Martín, Sandra Durán, entre otras, quienes a partir de las distintas investigaciones realizadas han podido retroalimentar y enriquecer la propuesta curricular del programa, como lo es el caso de los seminarios relacionados con el juego, pues estos se han enriquecido desde las investigaciones realizadas en su momento por la profesora Rosa Mercedes Reyes y que continuaron abordando otras profesoras, como la profesora ΘA y ΘB, quienes han continuado este legado investigativo y hoy dan un lugar un muy importante al juego en la propuesta curricular de la Licenciatura en Educación Infantil. Lo anterior se relaciona con los siguientes episodios:

TER- Profesora ΘA Ep. 39 y 40

Profesora: Y segundo, porque el currículo de la Licenciatura en Educación infantil está sustentado y sostenido en investigaciones de juego (empuña su mano mientras habla). El espacio de juego se trabaja desde la década de los 80. En la década de los 80 nace una línea de investigación llamada juego, cultura y crecimiento, que la trabajó la profesora Rosa Mercedes Reyes Navia, una autoridad en educación infantil. O sea, el juego en otros programas antes era vetado, aquí no (mueve sus manos mientras explica). Aquí la

Universidad Pedagógica Nacional ha estudiado con rigor lo que significa el juego en la educación inicial y ha sido un espacio dentro del plan de estudios de la licenciatura.

Profesora: Uno de los currículos más completos (empuña su mano mientras explica) de los programas de formación en licenciatura, en educación inicial es la Pedagógica, porque entonces vuelvo a lo que estaba diciendo, está articulado a investigaciones, a ejercicios de docencia de muchos años **y de reflexión pedagógica de un colectivo de maestros** que se piensa todo el tiempo, el currículo que se autoevalúa (...)

De los anteriores episodios es importante resaltar como implícitamente se encuentra que la profesora ΘA resalta todo el trabajo realizado por la Profesora Rosa Mercedes Reyes, la profesora que la formó y que posteriormente ella y la profesora ΘB acompañaron realizando investigaciones y continúan con su legado investigativo brindando aportes significativos al programa académico, ello desde un trabajo riguroso y en colectivo en donde como lo menciona la profesora ΘB, han podido “(...) ir abordando otros campos, consolidando procesos, haciendo una escritura más juiciosa de cada etapa, de cada cuestionamiento que se plantea. Entonces ahí hemos estado en esa construcción colectiva.” (Entrevista ΘB Ep. 8).

Ello refleja lo que para la profesora ΘA marca la diferencia del currículo que propone la Licenciatura en Educación Infantil en donde el juego se ha investigado y abordado en los seminarios enriquecidos que se ofrecen a los y las estudiantes, que puede que en otras propuestas formativas esto no se vea. De ahí que la profesora ΘA mencione “(...) uno critica a las maestras en ejercicio porque no juegan con los niños, pero es que miremos de dónde son egresadas, de universidades donde nunca hubo una reflexión en torno al juego o en torno al movimiento, o en torno al arte, en torno a la literatura.” (TER Profesora ΘA Ep. 40).

Así pues, para las profesoras ΘA y ΘB es importante que los y las estudiantes reconozcan la trayectoria académica e histórica que ha tenido la Licenciatura en Educación Infantil y que se visibiliza en el currículo de formación propuesto, que se ha construido de manera colectiva, continuando el legado construido en la LEI. Por ello, la profesora ΘA al mencionar en una de las sesiones de clase lo que implica formarse en la Universidad Pedagógica Nacional, refiere que “(...) yo por eso les digo, es que ustedes no están estudiando en cualquier universidad, es que es una universidad que tiene una *trayectoria*, que tiene unos acumulados que son muy importantes en la Licenciatura en Educación Infantil.” (TER Profesora ΘA Ep. 40).

Por tanto, el símil de continuar colectivamente el legado construido desde la Licenciatura en Educación Infantil es una oportunidad de comprensión parcial de la noción escolar de diseño de ambientes y una posibilidad de visibilizar la trayectoria histórica de este programa académico que lo diferencia y posiciona de otras propuestas formativas. Siendo este el sentido subyacente que tiene continuar colectivamente el legado construido en la Licenciatura en Educación Infantil y constitutivo de las teorías implícitas que han construido las profesoras ΘA y ΘB , desde la Licenciatura en Educación y sus respectivos espacios académicos.

4.4 Los guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante (historia de vida) asociados a la noción escolar de Diseño de ambientes

Los guiones y rutinas según los planteamientos de Perafán (2015), se conciben como “(...) esquemas de actuación implícitos que tienen como función construir, predecir y controlar ámbitos de actuación cotidiana y experiencial (...)” (p.27) de los profesores. Este tipo de saberes tiene como estatuto epistemológico fundante la historia de vida de cada profesor, en donde tiene gran participación su parte inconsciente o subconsciente a la hora de guiar su actuar y su orden discursivo cuando enseña una noción particular. Esto permite ver una riqueza epistémica de cada profesora experta que la visibilizan como profesionales que han vivido unas experiencias que las configuran y que le permiten construir un conocimiento mediado por la intencionalidad de enseñar la noción escolar de diseño de ambientes.

Es por esto que estos saberes (guiones y rutinas) se convierten en un elemento fundamental y constitutivo del conocimiento profesional docente asociado a la enseñanza de categorías particulares, en este caso, la noción escolar de diseño de ambientes que puede caracterizarse y explicitarse. Así, por el carácter implícito de estos saberes se requirió gran rigurosidad y análisis por parte de la investigadora, dada la importancia de identificar los sentidos subyacentes de estos y que constituyen el sentido parcial de la noción escolar de diseño de ambientes, por ello a partir de la Técnica de Estimulación del Recuerdo (TER) se estableció un diálogo con las profesoras ΘA y ΘB para caracterizar e identificar los sentidos que subyacen a las figuras discursivas identificadas, esto en la medida que cada gesto, acción, hábito y formas de expresión producen y hacen parte del ser y hacer de las profesoras en el aula de clase. Las figuras discursivas encontradas se presentan a continuación.

4.4.1 El símil de felicitar y reconocer el trabajo de las estudiantes como manera de permitir la emergencia de las futuras profesoras de Educación Infantil

Una de las figuras discursivas identificadas en las profesoras ΘB y ΘA como parte de la construcción de la noción escolar de diseño de ambientes que se manifestó durante diversas acciones y prácticas dentro del aula de clases para el devenir de la subjetividad de las estudiantes, es el símil de felicitar y resaltar el trabajo realizado por las estudiantes. El símil, es entendido como “una figura retórica mediante la cual se comparan dos o más cosas (hechos, situaciones, objetos, personas, etc.) a partir de sus relaciones o similitudes” (Mojica, s.f.), este se hace evidente y es frecuentemente usado al momento de la enseñanza de la noción de diseño de ambientes en su orden discursivo. Por ejemplo, la profesora ΘA resalta el compromiso de las estudiantes por traer los materiales propuestos para la sesión de clase y por su participación durante el desarrollo de la misma. Los siguientes episodios dan cuenta de ello:

Clase 1- Profesora ΘA Ep. 6

Profesora: (La profesora continúa pasando, hace una pausa y dice) Mire, este grupo, (la profesora señala a las estudiantes) felicitaciones (las estudiantes se alegran y empiezan a aplaudir y la profesora las acompaña). Muy bien (la profesora se ubica frente al escritorio, sube sus brazos y los empuña con fuerza), miren ese grupo orgullosa, empiezan esta segunda parte de la clase, pero con toda. (la profesora levanta su brazo y chasquea sus dedos).

Clase 1- Profesora ΘA Ep. 118

Profesora: Listo, muy bien. Ahora siguen ustedes (señala al último grupo) cierran con broche de oro. Muchas gracias a ustedes (señala y observa al grupo anterior, muestra su



4. Ilustración 4: Estudiantes celebran y se alegran por el reconocimiento dado por la profesora ΘA .

pulgar arriba) Un excelente trabajo este grupo (lo señala, las estudiantes se alegran). Trajeron suficientes materiales, leyeron muy bien el texto. Felicitaciones.

Asimismo, la profesora ΘB usa y construye el símil de la felicitación cuando plantea momentos para que las estudiantes realicen propuestas de Diseño de ambiente y reconoce su esfuerzo y dedicación por el desarrollo y puesta en escena de estas o con su disposición en la misma sesión de clase. Estos episodios ejemplifican esto:

Clase 1- Profesora ΘB Ep. 3

Profesora: Bueno, antes que nada, pues también hacer un reconocimiento y una distinción al esfuerzo que implica pensarse en la propuesta, (señala a los estudiantes y mueve las manos mientras habla) traer los materiales y darles vida. ¿No? Finalmente, en cada propuesta, pues hay un sentido, ¿sí?, que ustedes quieren también proyectar en una identidad para para sus propuestas.



5. Ilustración 5: La profesora ΘB acompaña y reconoce la construcción de las estudiantes

Clase 2- Profesora ΘB Ep. 89

Profesora: (se acerca al espacio cinco, observa lo que hacen las estudiantes) uy, esa si es la torre Eiffel (estudiantes y profesoras se ríen, observa) estamos como de actitud positiva, proyéctala, proyéctala (mueve sus manos hacía el frente) visualízala, es tuya, pasa ahí (se ríe, se caen algunos vasos) ay no, no, muy bien,

falta poquito, falta poquito (saca su celular y toma fotografías) creo que es la estructura más alta que han hecho, si (las estudiantes lo alcanzan) con la silla (continúa tomando fotografías a lo que hacen las estudiantes) guau, muy bien. (toma más fotografías) muy bien.

Así, las profesoras ΘA y ΘB promueven la emergencia de las futuras profesoras de Educación Infantil cuando felicitan y hacen reconocimiento a sus estudiantes expresando: “Mire, este grupo, (la profesora señala a las estudiantes) felicitaciones (las estudiantes se alegran y empiezan a aplaudir y la profesora las acompaña); un excelente trabajo este grupo (lo señala, las estudiantes se alegran). Trajeron suficientes materiales, leyeron muy bien el texto” logrando incidir en sus estudiantes puesto que reciben esta felicitación con alegría.

O cuando reconocen su dedicación y esfuerzo durante la sesión de clase, expresando: “antes que nada, pues también hacer un reconocimiento una distinción a al esfuerzo que implica pensarse en la propuesta, (señala a los estudiantes y mueve las manos mientras habla) traer los materiales y darles vida” y mientras las estudiantes exploran los materiales de la sesión y realizan la construcción de la Torre Eiffel: “muy bien, falta poquito, falta poquito (saca su celular y toma fotografías) creo que es la estructura más alta que han hecho”, con ello resalta el trabajo de sus estudiantes por la altura de la construcción hecha y con la acción de tomar fotografías, la cual es considerada por ella como una forma de guardar memoria del proceso de sus estudiantes y de valorar lo que estas hacen “yo trato también de hacer documentación pedagógica, justamente para no perder la memoria, ¿no? de las experiencias que hemos también recopilado, pues en otros procesos, pues es que, es en ese momento en donde vale la pena valorar el esfuerzo, ¿sí?” (TER Profesora ΘB Ep. 52).

Los anteriores fragmentos extraídos de los episodios asociados a esta figura discursiva, relacionan la importancia que tiene para las profesoras la formación y emergencia de las futuras docentes, ello se ratifica al acercarse al sentido implícito que las profesoras ΘA y ΘB otorgan al símil de la felicitación y reconocimiento. Este se vincula con el interés que tienen las profesoras por reconocer el trabajo hecho por las estudiantes, debido a que consideran que una vez ejerzan su labor puede que esto no sea reconocido; de que las estudiantes reconozcan el rigor y el compromiso que tiene ser profesora de Educación Infantil y para que ellas disfruten y puedan también reconocer en su práctica profesional lo que hacen los niños y las niñas, dichos sentidos

se interrelacionan y hacen parte del símil de la felicitación y reconocimiento como manera de permitir la emergencia de las futuras profesoras de Educación Infantil.

Por un lado, para las profesoras durante la enseñanza de la noción escolar de diseño de ambientes, el símil de felicitar a las estudiantes se relaciona con la importancia que tiene para ellas el reconocer el trabajo hecho por los (as) estudiantes puesto que **consideran que una vez ejerzan su labor pueden encontrarse con condiciones laborales difíciles**, pero buscan que desde su formación puedan reconocer lo que significa ser profesora de Educación Infantil. Por ello para las profesoras ΘA y ΘB es importante resaltar el trabajo que hacen sus estudiantes en clase, que tiene un esfuerzo y dedicación, tal y como ellas lo han construido en su experiencia profesional como profesoras expertas, esto lo expresan así:

TER- Profesora ΘA Ep. 47

Profesora: Sí, así es así es, creo que eso es importante, ¿no? Poder, poderles reconocer el trabajo que hace (...) cuando ellas reciben reconocimientos, felicitaciones de mi parte, pues lo reciben, pues con mucha alegría, con mucho beneplácito, porque no es sencillo recibir esto. Y bueno, también esto les dice que su carrera, pues también tiene sus complejidades, que tiene sus dificultades, pero con dedicación y con compromiso, pues pueden lograr grandes, grandes resultados, ¿no?

TER- Profesora ΘB . Ep. 51 y 52.

Profesora: Sí, (suspira) es que la educación inicial parte de lo humano también, definitivamente (sonríe) y si no reconocemos a esos maestros pues en sus logros, en sus propias conquistas, sus elaboraciones, pues es que también van a ir o se van a enfrentar a un escenario laboral que seguramente van a ser expuesto a condiciones muy difíciles (sonríe) ¿no? (...). También incentivar y motivar, pues, a los estudiantes que sus esfuerzos, pues son reconocidos, ¿no?, sí, porque sí, pues no, en su escenario laboral no va ser necesariamente reconocido por este tipo de lecturas, ¿no?

De igual forma, esto se relaciona con el interés que tienen las profesoras para que desde el reconocimiento y la felicitación las estudiantes puedan *reflexionar* y *reconocer* lo que **significa ser profesora de Educación Infantil**, pues expresan que esto requiere de **un rigor y compromiso** que en ocasiones no es reconocido, aun cuando la profesora ΘB menciona que el

mayor reconocimiento que podrán recibir las maestras es el *trabajo pedagógico que hagan con los niños y las niñas*, que puede que no se reconozca por otro colega, pero es claro que este parte de un sentido y un lugar que esperan las estudiantes puedan reconocer, esto lo plantea así:

TER- Profesora ΘB. Ep. 51

Profesora: (...) también trato de transmitirles a ellos y a ellas es que no hay más gratificación que el trabajo que ellos hagan con los con sus niños y niñas ¿sí? que a lo mejor ¿no? otro colega, otra persona no va a reconocer o va ¿sí?, a darle el lugar, ¿no? de ese reconocimiento.

TER- Profesora ΘA Ep. 47

Profesora: Sí, sí, no, no es de todas las clases. Creo que yo soy a veces fuerte, muy, muy exigente. Y pues suelo decirles, no soy esa maestra que se convierte en que todos sean felicitaciones. Porque cuando tengo que decirles que hay que mejorar cosas, hay que mejorar, ellas creo que tienen que sentir que esto no es sencillo, que es ser maestra de educación infantil, requiere estudio, requiere dedicación, requiere compromiso, requiere disciplina.

Ello refleja que al tratarse de saberes nombrados como guiones y rutinas, esta figura discursiva mantiene su estatuto epistemológico, la historia de vida de las profesoras ΘA y ΘB, ya que este interés se ha construido desde su experiencia personal o profesional y desde el aula de clases buscan interpelar a sus estudiantes, especialmente para que reconozcan que ser profesora de educación infantil requiere de compromiso y rigor. Por un lado, la profesora ΘA expresa que formar estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil durante más de veinte años ha tenido gran importancia para ella puesto que le ha permitido estudiar de manera rigurosa la Educación Infantil, esto lo plantea así:

Entrevista- Profesora ΘA Ep. 23

Investigadora: Profe, ¿algo que puedas rescatar del trabajo con tus estudiantes?

Profesora: Bueno, (la profesora hace una pausa) formar maestros para mí ha sido muy importante. Primero, porque me permite estudiar, me permite hacer que ellas reconozcan

la importancia de estudiar de manera juiciosa, sería, con rigor el campo de saber, el campo profesional de la Educación Infantil. (la profesora hace una pausa y retoma).

Lo anterior expresa como desde su lugar la profesora ΘB busca constantemente interpelar y buscar la emergencia de sus estudiantes desde la reflexión, para que reconozcan desde la *rigurosidad y seriedad* lo que implica estudiar y formarse como profesionales de la Educación Infantil. De ahí, que esto se relacione con los episodios 6 y 118 de la clase 1 mencionados anteriormente, en donde la profesora expresa que el que las estudiantes recibieran de su parte felicitación y reconocimiento generó una alegría e impacto en ellas ya que esto *no* lo realiza en *todas las clases*, pues considera ser muy exigente con sus estudiantes. Esta exigencia expresa su interés de formar a sus estudiantes para que vean lo que implica ser profesora de Educación Infantil “ellas creo que tienen que sentir que esto no, no, no es sencillo, que es ser maestra de educación infantil, requiere estudio, requiere dedicación, requiere compromiso, requiere disciplina”.

Por su parte la profesora ΘB expresa que su interés por ser profesora de Educación Infantil estuvo marcado por el encuentro y reconocimiento del trabajo hecho por dos maestras, en donde pudo visibilizar lo que significa ser maestra de Educación Infantil y reconocer su trabajo desde el *compromiso y la rigurosidad* hacía el trabajo con los niños y las niñas, lo cual expresa así:

Entrevista- Profesora ΘB Ep. 16 y 17

Profesora: Entonces súper organizada, las lecciones, las actividades, ósea, una sistematicidad rigurosa, (la profesora mueve mano afirmando con seguridad lo que dice) yo creo que, (la profesora se señala a si misma) ahora evocando, (la profesora hace movimiento con sus manos como si estuviera recordando) eso me impactó, el rol de esa maestra comprometida (la profesora cierra su mano y la empuña). Bueno, tuve dos mujeres que marcaron mucho como esa perspectiva (la profesora muestra dos dedos) de planear con seriedad lo que hace para con los niños que no es cualquier cosa. (la profesora abre sus ojos).

De igual manera, este sentido expresado por las profesoras también se relaciona con uno de los sentidos que tiene el símil de la felicitación y reconocimiento en la medida que, **si las**

estudiantes en formación lo viven, disfrutan y experimentan también podrán hacerlo con los niños y las niñas con quienes ejerzan su labor, este episodio da cuenta de ello:

TER- Profesora ΘB. Ep. 52

(...) que disfruten su formación para que también más adelante puedan hacer este mismo reconocimiento. Entender que lo que sucede en la experiencia vivida, es muy significativo, ¿sí?, tanto para ellos, pero por supuesto para los niños ¿sí? (...) Entonces sí, creo que necesitamos también de ese reconocimiento para poder reconocer que el niño también lo necesita, ¿sí? de un maestro que tenga esa sensibilidad frente a esas conquistas que el niño logra, alcanza y que él está tan ávido de compartirlas con su maestra porque a lo mejor no tiene con nadie más que hacerlas. ¿Sí?, y eso también es algo, pues lindo que acontece en la experiencia pedagógica con los niños.

Por ello, fragmentos como, “que disfruten su formación para que también más adelante puedan hacer este mismo reconocimiento; creo que necesitamos también de ese reconocimiento para poder reconocer que el niño también lo necesita, ¿sí? de un maestro que tenga esa sensibilidad frente a esas conquistas que el niño logra” permiten visibilizar la importancia que tiene para la profesora ΘB el reconocer y resaltar el trabajo que hacen sus estudiantes para que a partir de esa experiencia vivida puedan realizarlo con sus estudiantes, siendo este su interés, la emergencia de las futuras profesoras de Educación Infantil.

De acuerdo a los anteriores sentidos expresados por las profesoras ΘA y ΘB respecto al símil de la felicitación y reconocimiento se pone en evidencia que en efecto, más allá de que esta figura discursiva sea utilizada como medio para el control o regulación de lo que sucede en el aula, esta es construida y dirigida para formar a las estudiantes y permitir su emergencia como futuras profesionales de la Educación Infantil.

Por tanto, se evidencia que para las profesoras es importante reconocer el trabajo hecho por las estudiantes puesto que puede que este no se reconozca y no muestre el rigor y el compromiso de lo que implica ser profesora de Educación Infantil, buscando de esta manera que las estudiantes puedan disfrutarlo y reconocerse posteriormente en su trabajo pedagógico. Siendo estos los sentidos construidos por las profesoras expertas alrededor del símil de la felicitación y reconocimiento que se interrelacionan como sentido subyacente y posibilidad de permitir la

emergencia de las futuras profesoras de Educación Infantil. Así, el símil de felicitar y reconocer el trabajo de las estudiantes es una posibilidad de comprensión parcial de la noción de Diseño de ambientes y los saberes de guiones y rutinas construidos por las profesoras a partir de la intencionalidad de la enseñanza de la noción escolar de Diseño de Ambientes.

4.4.2 La metáfora de la presencia como edificación de las futuras maestras desde la vivencia y la reflexión

Las profesoras ΘA y ΘB , durante la construcción del sentido de la noción escolar de Diseño de ambientes, hacen alusión a la metáfora, la cual es entendida como “una comparación entre dos cosas que no están relacionadas de otro modo (...) las cualidades de una cosa son figurativamente trasladadas a otra.” (Jensen, 2019). En la presente investigación se ha denominado: la metáfora de la presencia, que está relacionada con la importancia que tiene para las profesoras la presencialidad para cada una de las sesiones de clase, esto se evidencia en una de las rutinas realizadas durante sus sesiones de clase, el llamado a lista y el registro de la asistencia a la clase.

Por un lado, se evidencia que la profesora ΘA durante sus sesiones de clase realiza un llamado a lista, el cual registra en su agenda, paralelo a ello, en esta registra calificaciones del trabajo hecho por las estudiantes, por ejemplo, el Diseño de ambiente realizado por las estudiantes en la Escuela Maternal. Por su parte, la profesora ΘB realiza un llamado a lista y hace un seguimiento a la asistencia mientras los estudiantes se encuentran explorando o trabajando en la sesión. Estos episodios dan cuenta de esto:

Clase 2- Profesora ΘA Ep. 1

Profesora: La profesora está sentada en una silla. Cuénteme. ¿Quién llegó ahoritica?
Buenos días. (la profesora sonríe).

Estudiantes: María Alejandra Peña.

Profesora: Ok. ¿Quién más llegó?

Estudiantes: Natalia Pineda.

Profesora: ¿Natalia Arias?, ¿Macias?, Monroy? Natalia Pineda ya, ya la estoy ubicando, (la profesora revisa su agenda) usted tranquila. ¿Y tienes otro nombre, Natalia? Ah, no, Natalia Pineda, ya, lista.

Clase 2- Profesora ΘA Ep. 2

Profesora: ¿Quién más?, Gabriela, venga y la rectifico qué tal que usted sí no esté. Gabriela Lozano (la profesora revisa su agenda y va registrando, ver ilustración 6)

¿Usted presentó el parcial, Gabriela?

Estudiante: Sí señora.

Profesora: ¿Con quién estaba usted?

Estudiante: Con Geraldine, Wendy

Profesora: No, por eso. ¿Juego, cuerpo y movimiento?

Estudiante: Sí, señora.



4. Ilustración 6: Registro de asistencia profesora ΘA

Clase 2- Profesora ØB Ep. 84

Profesora: (saca su carpeta, una hoja, la revisa y empieza a llamar a lista) Brigitte Acosta, (la estudiante levanta la mano, la profesora escribe en su hoja); Santiago, si, presente (escribe en su hoja); Janeth Barroso, Janeth Barroso, (no contestan) no vino (escribe en su hoja); Shalein, si (la señala y escribe en su hoja); María Alejandra Beltrán (la estudiante levanta la mano y la profesora escribe en su hoja); Selena (observa), si, si la vi (escribe en su hoja); Sofia Camargo (la estudiante levanta la mano y la profesora escribe en su hoja); María José (la estudiante levanta la mano) por allá estás super concentrada (escribe en su hoja); Maylee (la estudiante levanta la mano y la profesora escribe en su hoja); Valentina Guzmán la estudiante levanta la mano y la profesora escribe en su hoja); Luisa Holguín (nadie responde la profesora escribe en su hoja, ver ilustración 7).



5. Ilustración 7: Registro asistencia profesora ØB

Al acercarse al sentido subyacente de esta figura discursiva se encuentra que para las profesoras es fundamental *la presencialidad* de las estudiantes, de ahí que el llamado a lista es evidente en sus sesiones de clase al considerarlo no solo como parte del reglamento institucional que permite hacer seguimiento al nivel de responsabilidad de los y las estudiantes con su proceso de formación; sino como forma de realizar un seguimiento al proceso y participación en clase desde el reconocimiento de los nombres y como una oportunidad para la reflexión y transformación de las maestras en formación a partir de la vivencia, la experiencia y la puesta en común de sentires y saberes en cada una de las sesiones, aspecto que después de la pandemia es aún más relevante para las profesoras.

Las profesoras ΘA y ΘB expresan que para ellas tiene gran importancia la *presencia* de sus estudiantes en las sesiones de clase a partir del llamado a lista pues es un aspecto fundamental para la formación de las estudiantes. La profesora ΘB manifiesta que realiza un seguimiento a la asistencia por la naturaleza misma del programa, cuya propuesta curricular es presencial y en la cual se debe cumplir un reglamento estudiantil respecto a las fallas y pérdida de asignaturas académicas, esto se evidencia en este episodio:

TER- Profesora ΘB . Ep. 54

Profesora: (...) por supuesto es un programa presencial pues también obedeciendo al Reglamento pues hay que hacer un seguimiento, ¿no? del nivel de responsabilidad de los estudiantes frente a su proceso de formación. Sí, pues para mí un estudiante que ha faltado ya 3 sesiones, pues hay un llamado de alerta o una situación, una condición, pues que hay que indagar, ¿no?, pues se le puede presentar algún tipo de eventualidad una vez, hasta 2, pero ya más de 3 veces, que es pues el equivalente al 20% de una formación que ya no va a tener esa persona, ¿sí? (...)

De acuerdo al anterior episodio se pone en evidencia que más allá del cumplimiento del Reglamento estudiantil, para la profesora ΘB es fundamental hacer un seguimiento a la asistencia de sus estudiantes porque le permite identificar la responsabilidad de cada una de ellas frente a su proceso formativo y reconocer situaciones eventuales que les suceden y que hacen que esta formación y experiencia vivida ya no la puedan tener las estudiantes.

Por otro lado, se evidencia que la figura discursiva de la *presencia* que se expresa en el llamado a lista, es importante para las profesoras en la medida que les permite realizar un seguimiento al proceso de cada una de sus estudiantes, reconociéndolas por sus nombres. Esto se relaciona con el episodio 84 de la clase 2 de la profesora ΘB , pues a medida que nombra a cada una de sus estudiantes las mira, reconoce y en ocasiones recuerda lo que han hecho durante la sesión:“(...) Selena (observa), si, si la vi (escribe en su hoja); Sofia Camargo (la estudiante levanta la mano y la profesora escribe en su hoja); María José (la estudiante levanta la mano) por allá estás super concentrada (...)”. Este seguimiento a su proceso encuentra un sentido subyacente que se evidencia en el siguiente fragmento del episodio 54 de la TER- Profesora ΘB :

Profesora: Para mí el llamado a lista es fundamental por reconocer el proceso, el nivel de responsabilidad y también porque me ayuda a aprenderme los nombres (sonríe) de los estudiantes o por lo menos identificar como es el nivel de participación durante la sesión. ¿No? que eso, pues también hay estudiantes que se involucran mucho, como hay otros que no (...)

Así pues, para las profesoras ΘA y ΘB la presencialidad de sus estudiantes es una oportunidad para su reflexión y transformación a partir de la vivencia, la experiencia misma y el compartir saberes y sentires, pues como lo expresa la profesora ΘA “*la educación infantil es fundamentalmente presencial (...)*” (TER Profesora ΘA Ep. 48) así como los espacios académicos en los que ellas enseñan la noción escolar de Diseño de ambientes:

TER- Profesora ΘB Ep. 54

Profesora: (...) es un espacio que además está estructurado para reflexionar a partir de la experiencia, ¿no? Entonces quién está ausente de esa experiencia vivida pues no tiene elementos tampoco para poder articular justamente esto ¿sí?

De ahí que se evidencie cómo desde la asistencia a clase las profesoras buscan que los y las estudiantes tengan la posibilidad de que su formación transite por la experiencia y la reflexión de lo vivido durante las sesiones de clase, esto se hace aún más explícito en el siguiente fragmento del episodio 54 de la TER- Profesora ΘB :

Profesora: (...) **para mí es muy importante la presencialidad de los estudiantes, no hay contenido que este en el programa que no, que no se piense sobre una experiencia de reflexión.** Sí, entonces pues sí, que va a quedar sin herramientas justamente para poder articular, entonces no, no basta con que lea el referente teórico de la sesión, sino, pues es que en el espacio son 3 horas, como tú sabes, pues es que pasan muchas cosas que no es fácil reconstruirlas con solamente una información.

Del anterior fragmento es importante destacar la expresión: “es que en el espacio son 3 horas, como tú sabes, pues es que pasan muchas cosas que no es fácil reconstruirlas con solamente una información”, es explícita la relación que tiene la presencialidad con la construcción personal y profesional que puede realizar cada maestra en formación en las sesiones de clase, pues precisamente para las profesoras hay un interés por pensar sus espacios

académicos desde una *experiencia de reflexión*. Entonces, el que una estudiante falte o no asista a clase implica una formación que no recibió, que “(...) ya no vivió o que ya no pudo reflexionar, que ya no pudo compartir con otros, tampoco en el diálogo de saberes con sus compañeros, ¿no?, entonces, pues que le cuenten lo que hicimos, pues nunca va a ser lo mismo de haberlo vivido, ¿no? en cuerpo presente, en cuerpo habitado, (sonríe) (...) (TER Profesora ΘB Ep. 54), siendo la vivencia y la reflexión aspectos fundamentales en la formación de las estudiantes, de allí que es la presencia la posibilidad de edificación de las maestras en formación.

En ese mismo sentido, la profesora ΘA expresa la importancia que tiene la presencialidad en la Licenciatura en Educación Infantil dado a la experiencia que vivió durante la pandemia donde la formación de los y las estudiantes se realizó de manera virtual, el siguiente episodio da cuenta de ello:

TER- Profesora ΘA Ep. 48

Profesora: (...) ¿por qué es importante llamar a lista en la licenciatura en educación infantil?, Porque y después de la pandemia esto se hizo más importante. La educación infantil es fundamentalmente presencial, sí. **Para mí fue muy, muy complejo trabajar todo este asunto virtual**, (mueve sus manos mientras habla) sí, por eso cuando hay gente que dice de manera ligera, ¡Ay! eso, formemos maestros virtualmente, **no, el oficio del maestro, el oficio del maestro, la identidad que se construye con otros se hace presencialmente**, generalmente como el oficio del médico, el oficio del maestro. **No, no, no son asuntos que se pueden trabajar virtualmente, son asuntos que requieren del otro, que requieren de la presencia** (hace una entonación a esta palabra). Por eso para mí es muy importante la presencialidad, **la lista, que estén en el aquí y en el ahora, construyendo lo que significa ser maestras, ahí.**

De lo anterior, es posible evidenciar en algunas expresiones como para la profesora ΘA es importante que la formación de las estudiantes se haga de manera presencial: “estos no son asuntos que se pueden trabajar virtualmente, son asuntos que requieren del otro, que requieren de la presencia (hace una entonación a esta palabra); por eso para mí es muy importante la presencialidad, la lista, que estén en el aquí y en el ahora, construyendo lo que significa ser maestras, ahí”. Estas expresiones permiten develar el sentido que tiene la presencialidad para ella, pues los y las estudiantes pueden tener la posibilidad de reflexionar y edificarse como

futuras docentes. Asimismo, estas también hacen relación con la formación inicial y de pregrado que para la profesora es diferenciadora de otro tipo de formaciones que pueda realizar el docente, pues menciona que a partir de una investigación sobre la formación docente que se encuentran finalizando junto con dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil, Jenny Pulido y Jenny Castro ha podido reflexionar cómo este tipo de formación inicial es diferenciadora y fundamental, de ahí que ella exprese “*entonces yo exijo presencialidad, yo exijo que estén*” (TER Profesora ΘA Ep. 50), pues considera que:

TER- Profesora ΘA Ep. 50

Profesora: (...) Esto no es lo mismo cuando tú haces un curso o cuando estás en un seminario de maestría o cuando hay un doctorado. Creo que ese es otro asunto, ¿no? (empuña su mano mientras habla) Y eso va en que cada uno ya ha conquistado ciertos asuntos que tienen que ver con la profesión. Pero en una formación pregradual, en una formación inicial es fundamental el acercamiento a los problemas propios, a esas preguntas propias del oficio, en este caso del oficio del maestro.

Por tanto, por medio de la metáfora de la presencia, se pone en evidencia como esta figura discursiva para las profesoras va más allá de la importancia que tiene el que las estudiantes asistan a clase, para ellas es importante permitir hacerlas *presentes*, hacer más enriquecido su proceso de formación y deseo de estar y ser en cada una de las sesiones, a partir de la vivencia y la reflexión.

Es así como la metáfora de la presencia evidencia una posibilidad de construcción parcial de la noción escolar de Diseño de ambientes como oportunidad para la edificación de las futuras maestras, pues para las profesoras es importante que las estudiantes vivan y reflexionen desde su experiencia misma cada sesión a la que asisten, siendo este el sentido parcial de los guiones y rutinas y de la noción escolar de Diseño de Ambientes construidos por las profesoras ΘA y ΘB .

4.5 Integración de los cuatro saberes en la construcción del sentido general de la noción escolar de diseño de ambientes

De acuerdo con los objetivos planteados para esta investigación el presente apartado muestra la integración de los cuatro saberes (guiones y rutinas, teorías implícitas, saberes

académicos y saberes basados en la experiencia) constitutivos del conocimiento profesional docente específico que han construido las profesoras participantes alrededor de la noción escolar de diseño de ambientes, los cuales se identificaron desde ocho sentidos parciales correspondientes a las figuras discursivas y sus respectivos sentidos subyacentes, presentadas anteriormente y que hacen parte del orden discursivo de las profesoras expertas participantes.

Como se ha mencionado y mostrado a lo largo del documento, el conocimiento profesional docente de las dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil es una rica y compleja polifonía epistémica (Perafán, 2004) evidenciada desde su orden discursivo, el cual es mediado por la intencionalidad de la enseñanza de la noción escolar de diseño de ambientes. Por ello a partir de la identificación de las ocho figuras discursivas, entendidas como sentidos parciales de la noción escolar de Diseño de Ambientes se logra avanzar en mostrar la naturaleza integradora del conocimiento profesional docente específico de las profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil, puesto que “(...) todos los componentes de dicho discurso concurren a la configuración de un sentido complejo de tal noción.” (Perafán, 2015, p. 36).

Es así que, las figuras discursivas identificadas se convierten en la posibilidad de explicitar la naturaleza del conocimiento del profesorado ya que, “las metáforas, los símiles y los ejemplos, entre otras, no son instrumentos o técnicas didácticas al servicio de la enseñanza; por el contrario, en estas figuras consiste el pensamiento docente. El profesorado piensa a golpe de metáforas, de símiles, de ejemplos, etc.” (Perafán, 2015, p. 36).

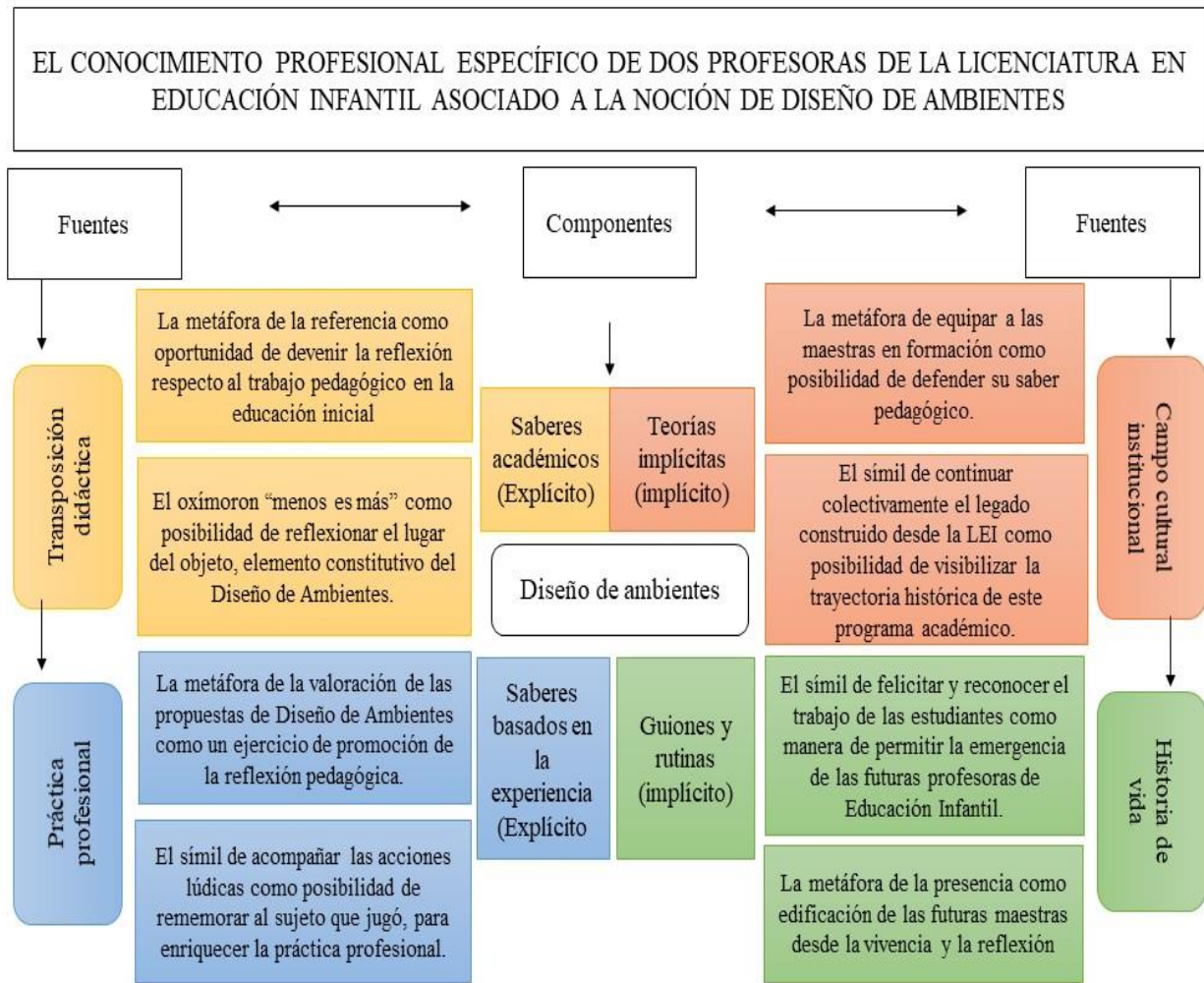
Así, las figuras discursivas identificadas (metáforas, símiles y oxímoron) que se originan en diferentes estatutos epistemológicos según los distintos saberes constitutivos del conocimiento profesional de las dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil, se convierten en los sentidos parciales de la noción escolar de diseño de ambientes, cuya integración permite comprender e interpretar el sentido complejo y subyacente construido por las dos profesoras participantes alrededor de dicha noción. Dicha integración se realiza en tres niveles, los cuales se presentarán en los siguientes apartados.

A continuación, se presenta el esquema que explicita las ocho figuras identificadas con su respectivo sentido subyacente, las cuales permiten caracterizar el conocimiento profesional docente específico de las dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil, asociado a la

noción escolar de Diseño de ambientes y avanzar en la integración de los saberes que componen el conocimiento profesional del profesor.

Figura 5

5. Sentidos parciales de las ocho figuras discursivas que de manera integrada constituyen el conocimiento profesional específico de dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción escolar de diseño de ambientes.



4.5.1 Integración del primer nivel

El primer nivel de integración se realiza teniendo en cuenta los sentidos subyacentes construidos por las profesoras ΘA y ΘB , identificados en las dos figuras discursivas interpretadas y analizadas por cada uno de los saberes constitutivos del conocimiento profesional

docente específico asociado a categorías particulares, lo cual permitió las siguientes comprensiones sobre la noción de diseño de ambientes:

- * *Sentido subyacente a los saberes académicos:* Las figuras discursivas identificadas para estos saberes fueron: la metáfora de la referencia y el oxímoron “menos es más”, cuyos sentidos subyacentes fueron: oportunidad de devenir la reflexión respecto al trabajo pedagógico en la educación inicial y posibilidad de reflexionar el lugar del objeto, elemento constitutivo del diseño de ambientes, respectivamente. De esta manera, el sentido integrado que emerge de estas dos figuras discursivas es: devenir la reflexión respecto al trabajo pedagógico en la educación inicial y el lugar del objeto en el diseño de ambientes.

Este sentido construido, desde los saberes académicos, por las dos profesoras participantes, es una definición parcial relacionada con los saberes explícitos del profesorado, cuyo estatuto epistemológico es la transposición didáctica. Por tanto, en adelante, una definición parcial de la noción escolar de diseño de ambientes construida por las dos profesoras participantes es: devenir la reflexión respecto al trabajo pedagógico en la educación inicial y el lugar del objeto en el diseño de ambientes.

- * *Sentido subyacente a los saberes basados en la experiencia:* De igual manera, se identificaron dos figuras discursivas para estos saberes: La metáfora de la valoración de las propuestas de Diseño de Ambientes y el símil de acompañar las acciones lúdicas, cuyos sentidos subyacentes fueron: como un ejercicio de promoción de la reflexión pedagógica y posibilidad de recordar al sujeto que jugó, para enriquecer la práctica profesional, respectivamente. De esta manera, el sentido integrado que emerge de estas dos figuras discursivas es: un ejercicio de promoción de la reflexión pedagógica para recordar al niño o niña que jugó y enriquecer la práctica profesional.

Este sentido construido, desde los saberes basados en la experiencia, por las dos profesoras participantes, es una definición parcial relacionada con los saberes explícitos del profesorado, cuyo estatuto epistemológico es la práctica profesional. Así pues, en adelante, una definición parcial de la noción escolar de diseño de ambientes construida

por las dos profesoras participantes es: un ejercicio de promoción de la reflexión pedagógica para recordar al niño o niña que jugó y enriquecer la práctica profesional.

- * *Sentido subyacente a los saberes identificados como teorías implícitas:* Igualmente, fueron dos las figuras discursivas identificadas para estos saberes: la metáfora de equipar a las maestras en formación y el símil de continuar colectivamente el legado construido desde este programa académico, cuyos sentidos subyacentes fueron: posibilidad de defender su saber pedagógico y posibilidad de visibilizar la trayectoria histórica de este programa académico, respectivamente. Por tanto, el sentido integrado que emerge de estas dos figuras discursivas es: posibilidad de defensa del saber pedagógico al visibilizar la trayectoria histórica de la Licenciatura en Educación Infantil.

Este sentido construido, desde los saberes identificados como teorías implícitas, por las dos profesoras participantes, es una definición parcial relacionada con los saberes implícitos del profesorado, cuyo estatuto epistemológico es el campo cultural institucional. De esta manera, en adelante, una definición parcial de la noción escolar de diseño de ambientes construida por las dos profesoras participantes es: posibilidad de defensa del saber pedagógico al visibilizar la trayectoria histórica de la Licenciatura en Educación Infantil.

- * *Sentido subyacente a los saberes identificados como guiones y rutinas:* En este caso, también, se identificaron dos figuras discursivas identificadas para estos saberes: símil de felicitar y reconocer el trabajo de las estudiantes y la metáfora de la presencia. Las cuales tienen dos sentidos subyacentes: permitir la emergencia de las futuras profesoras de Educación Infantil y la edificación de las futuras maestras desde la vivencia y la reflexión, respectivamente: De esta manera, el sentido integrado que emerge de estas dos figuras discursivas es: emergencia y edificación de las futuras profesoras de Educación Infantil desde la vivencia y la reflexión.

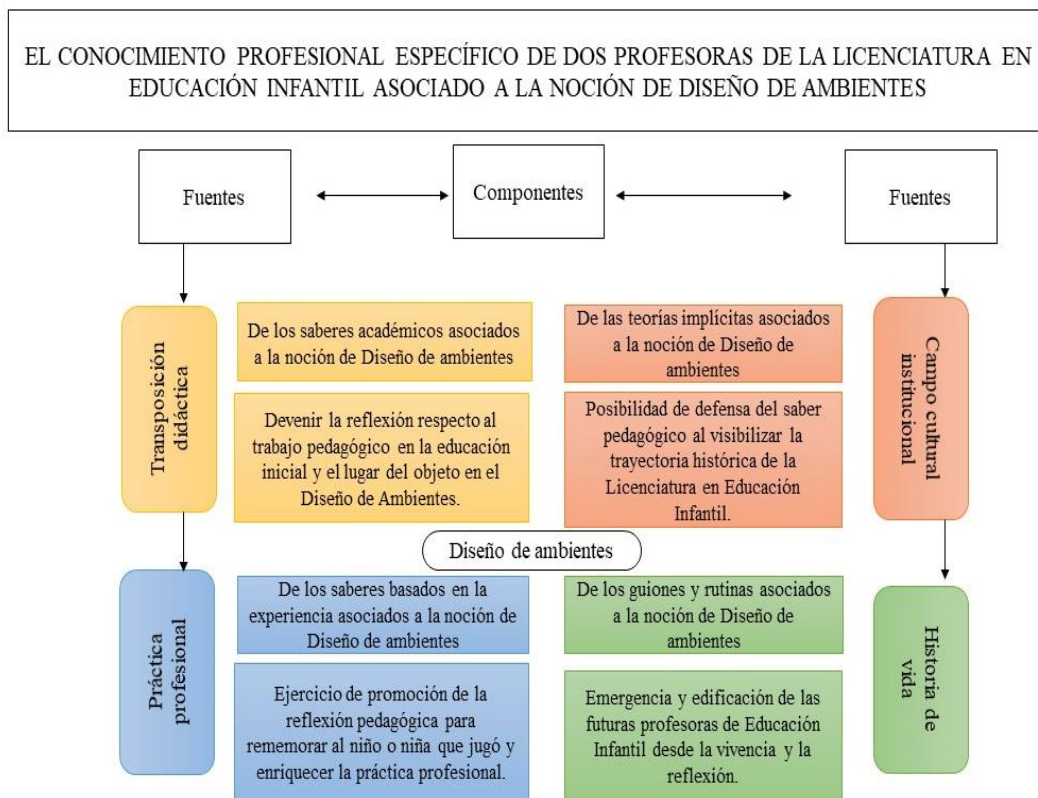
Este sentido construido, desde los saberes identificados como teorías implícitas, por las dos profesoras participantes, es una definición parcial relacionada con los saberes implícitos del profesorado, cuyo estatuto epistemológico es la historia de vida. Así pues, en adelante, una definición parcial de la noción escolar de diseño de ambientes construida

por las dos profesoras participantes es: emergencia y edificación de las futuras profesoras de Educación Infantil desde la vivencia y la reflexión.

Lo anteriormente expuesto, que muestra el primer nivel de integración, se puede evidenciar en la siguiente figura:

Figura 6

6. Sentidos parciales de los saberes que integran el conocimiento profesional específico de dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción escolar de Diseño de ambientes.



4.5.2 Integración del segundo nivel

Para la integración del segundo nivel, ya no se tiene en cuenta la diferenciación por saberes, como si lo fue en la integración del primer nivel. Si no que se tiene en cuenta la caracterización de tales saberes, según su condición explícita o implícita, los cuales, son mediados por la intencionalidad de la enseñanza de la noción de Diseño de ambientes. Así pues, de la integración del primer nivel emergen dos sentidos parciales de naturaleza explícita o

conscientes, asociados a los saberes académicos y los saberes basados en la experiencia y dos sentidos parciales de naturaleza implícita o inconscientes, asociados a las teorías implícitas y los guiones y rutinas.

- * *Sentido subyacente a los saberes explícitos:* Como se ha mencionado anteriormente, los saberes académicos y los saberes basados en la experiencia se identifican como saberes explícitos, que el profesorado puede verbalizar, puesto que están en la instancia de lo consciente. El sentido parcial identificado desde la integración de primer nivel, para los saberes académicos fue: devenir la reflexión respecto al trabajo pedagógico en la educación inicial y el lugar del objeto en el diseño de ambientes y el de los saberes basados en la experiencia fue: un ejercicio de promoción de la reflexión pedagógica para recordar al niño o niña que jugó y enriquecer la profesional.

Ahora bien, la unión de la dimensión consciente, resulta de la integración de los sentidos explícitos, parciales, en un sentido de mayor complejidad. Así, esta integración permite entender de manera parcial la noción escolar de diseño de ambientes, que han construido las dos profesoras expertas, ΘA y ΘB , como: reflexión pedagógica respecto al trabajo pedagógico en la educación inicial y el lugar del objeto en el diseño de ambientes para recordar al niño o niña que jugó y enriquecer la práctica profesional. En adelante, se entiende, desde una definición parcial, la noción escolar de diseño de ambientes, más compleja que la integración del primer nivel, desde su naturaleza consciente o explícita como: *Reflexión pedagógica respecto al trabajo pedagógico en la educación inicial y el lugar del objeto en el Diseño de Ambientes para recordar al niño o niña que jugó y enriquecer la práctica profesional.*

- * *Sentido subyacente a los saberes implícitos:* Por su parte, los saberes referenciados como teorías implícitas y guiones y rutinas, se identifican como saberes implícitos, que el profesorado no puede verbalizar, ya que están en la instancia de lo inconsciente. El sentido parcial identificado desde la integración de primer nivel, para las teorías implícitas fue: posibilidad de defensa del saber pedagógico al visibilizar la trayectoria histórica de la Licenciatura en Educación Infantil y el de los guiones y rutinas: emergencia y edificación de las futuras profesoras de Educación Infantil desde la vivencia y la reflexión.

Así pues, la unión de la dimensión inconsciente, resulta de la integración de los sentidos implícitos, parciales, en un sentido de mayor complejidad. Así, esta integración permite entender de manera parcial la noción escolar de diseño de ambientes, que han construido las dos profesoras expertas, ΘA y ΘB , como: *emergencia y construcción de las futuras profesoras de Educación Infantil para defender el saber pedagógico y visibilizar la trayectoria histórica de la Licenciatura en Educación Infantil.*

En adelante, se entiende, desde una definición parcial, la noción escolar de diseño de ambientes, más compleja que la integración del primer nivel, desde su naturaleza inconsciente o implícita como: *emergencia y construcción de las futuras profesoras de Educación Infantil para defender el saber pedagógico y visibilizar la trayectoria histórica de la Licenciatura en Educación Infantil.*

De esta manera se avanza en la construcción del sentido construido por las profesoras ΘA y ΘB respecto a la noción escolar de diseño de ambientes, este segundo nivel de integración se presenta en la siguiente figura:

Figura 7

7.Sentidos parciales integrados en segundo nivel, que corresponden a los saberes de carácter implícito y explícito.



4.5.3 Integración del tercer nivel

La integración del tercer nivel toma como base, los dos sentidos parciales identificados en el segundo nivel. El sentido explícito identificado fue: Reflexión pedagógica respecto al trabajo pedagógico en la educación inicial y el lugar del objeto en el diseño de ambientes para recordar al niño o niña que jugó y enriquecer la profesional y el sentido implícito: emergencia y construcción de las futuras profesoras de Educación Infantil para defender el saber pedagógico y visibilizar la trayectoria histórica de la Licenciatura en Educación Infantil, los cuales se encuentran integrados en el orden discursivo de las profesoras ΘA y ΘB , para enseñar la noción escolar de diseño de ambientes.

A partir de los dos sentidos parciales expuestos anteriormente se realiza la integración del tercer nivel, retomando los sentidos implícitos y explícitos, de esta manera cada uno de los sentidos parciales subyacentes se integran para establecer una definición general y última de la noción escolar de diseño de ambientes, con ello se evidencia como “(...) la integración, como condición epistémica y material propia del conocimiento profesional específico del profesorado asociado a categorías particulares, hace de dichas categorías entidades epistémicas complejas.” (Perafán, 2015, p. 38), siendo este el conocimiento profesional docente específico que mantienen y han construido las dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción escolar de diseño de ambientes.

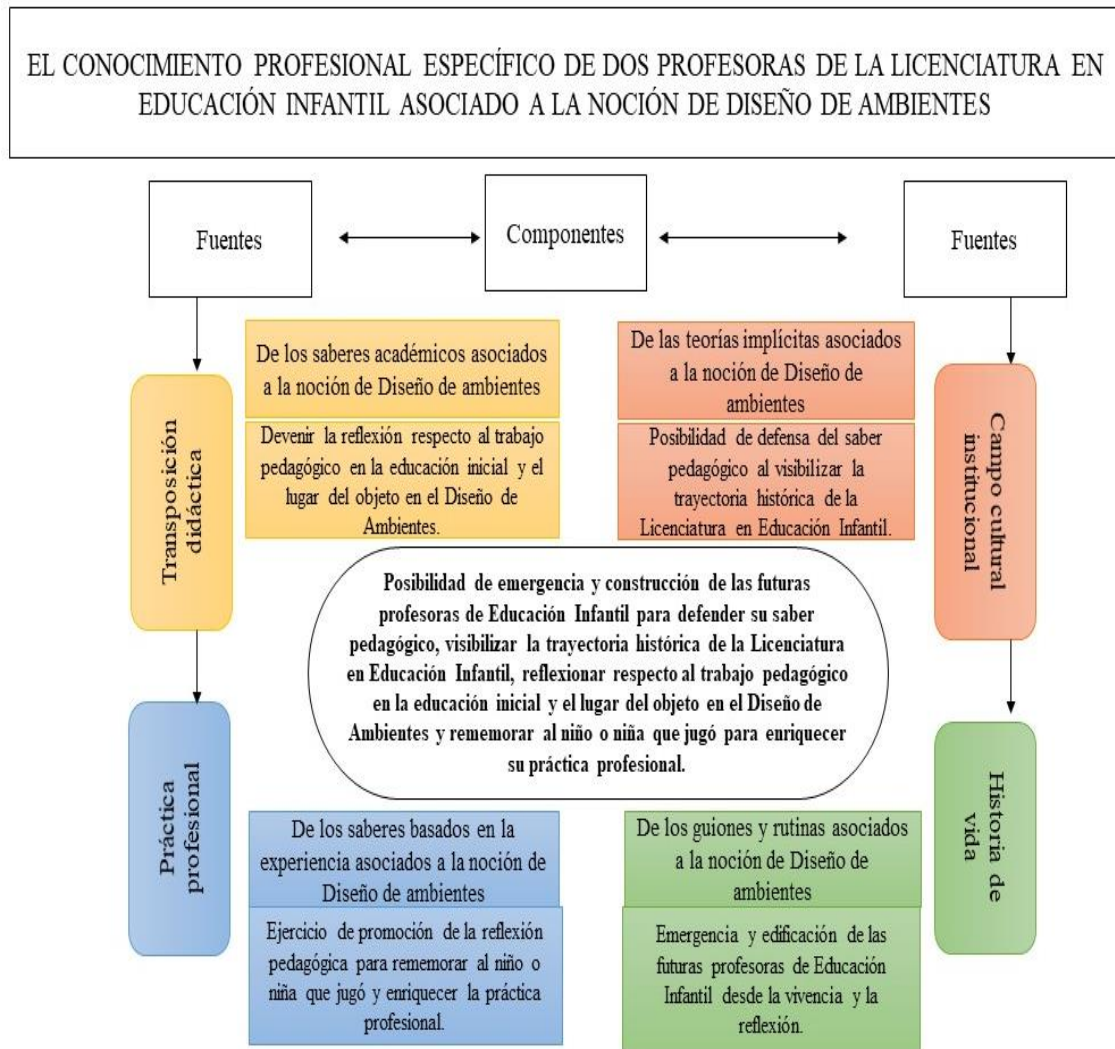
Así pues, al retomar cada uno de los sentidos subyacentes parciales, para construir el sentido particular y complejo, último de la noción escolar de diseño de ambientes construido por las profesoras ΘA y ΘB se puede evidenciar y comprender dicha noción como:

Posibilidad de emergencia y construcción de las futuras profesoras de Educación Infantil para defender su saber pedagógico, visibilizar la trayectoria histórica de la Licenciatura en Educación Infantil, reflexionar respecto al trabajo pedagógico en la educación inicial y el lugar del objeto en el diseño de ambientes y recordar al niño o niña que jugó para enriquecer la práctica profesional.

Tal y como se presenta en la siguiente figura:

Figura 8

8. *Conocimiento profesional docente específico de las dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción escolar de Diseño de Ambientes.*



Por tanto, se puede evidenciar como esta noción tiene la intencionalidad de permitir el devenir de los sujetos, en este caso, las estudiantes, es una noción construida con la acción intencional hacia el sujeto. La noción escolar de diseño de ambientes es construida por las profesoras participantes mediada por la intencionalidad de la enseñanza y puede develarse como única, particular y situada, la cual muestra un interés explícito por formar futuras educadoras infantiles, por tanto, hay un orden discursivo construido no dirigido a objetos, sino, a edificar y formar a las Licenciadas en Educación Infantil.

CONCLUSIONES

El presente apartado expone las conclusiones del presente trabajo investigativo, respecto al conocimiento profesional docente específico de las dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil, realizando consideraciones sobre el enfoque metodológico (ruta metodológica y técnicas de construcción de datos) y las reflexiones, aprendizajes y aportes producto de esta investigación.

En cuanto al conocimiento profesional docente específico de las dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil se evidencia que este es un conocimiento único, particular y específico construido a partir de la intencionalidad de la enseñanza de la noción escolar de diseño de ambientes, el cual logra explicitarse y caracterizarse a partir del acercamiento y reconocimiento del orden discursivo de las dos profesoras, que se estructura y construye a partir de metáforas, símiles y el oxímoron, que evidenciaron un sentido parcial de dicha noción y que al integrarse e interrelacionarse logran evidenciar un sentido general, complejo y subyacente de la noción escolar de diseño de ambientes.

De igual manera se logra evidenciar y reconocer a las dos profesoras de la Licenciatura de la Educación Infantil como constructoras de conocimiento, intelectuales y trabajadoras de la cultura que diariamente evidencian una apuesta por la formación y emergencia de las futuras docentes de Educación Infantil. Dicho conocimiento que construyeron las profesoras estuvo fundamentado en cuatro saberes, dos de carácter explícito (saberes académicos y saberes basados en la experiencia) y dos de carácter implícito o tácito (teorías implícitas y guiones y rutinas) que se integran y dinamizan en la intencionalidad de la enseñanza de la noción escolar de diseño de ambientes.

Los saberes académicos fundamentados epistemológicamente en la transposición didáctica, son una construcción realizada por las profesoras ΘA y ΘB que permiten comprender de manera parcial la noción escolar de diseño de ambientes como posibilidad de devenir la reflexión respecto al trabajo pedagógico en la educación inicial y el lugar del objeto en el Diseño de Ambientes. Estos saberes buscan la formación e interpelación de las maestras en formación.

Los saberes basados en la experiencia contruidos por las profesoras ΘA y ΘB son fruto de su práctica profesional, estatuto epistemológico fundante de dichos saberes, los cuales son de naturaleza consciente, que les han permitido realizar distintas construcciones desde la misma reflexión -acción de su práctica, como maestras que han ejercido su labor por más de 20 años y que las denotan como profesionales expertas que han aportado al estudio de la Educación Infantil y que desde estos saberes permiten comprender de manera parcial la noción escolar de diseño de ambientes como un ejercicio de promoción de la reflexión pedagógica para recordar al niño o niña que jugó, enriqueciendo la práctica profesional.

Las teorías implícitas como saberes tácitos que han construido las profesoras ΘA y ΘB , mediadas por el campo cultural institucional estatuto epistemológico fundante de dichos saberes, reflejan su proceso de construcción como profesoras expertas que hoy brindan grandes aportes al programa académico de la Licenciatura en Educación y la Universidad Pedagógica Nacional y a su vez develan de manera parcial el sentido de la noción escolar de diseño de ambientes como posibilidad de defensa del saber pedagógico al visibilizar la trayectoria histórica de la Licenciatura en Educación Infantil.

Los guiones y rutinas contruidos por las profesoras ΘA y ΘB son conocimientos de naturaleza implícita que son fundados por sus respectivas historias de vida. Las cuales visibilizan el sentido parcial subyacente de la noción escolar de Diseño de Ambientes como emergencia y edificación de las futuras profesoras de Educación Infantil desde la vivencia y la reflexión.

La integración de los cuatro saberes (saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas) que han construido las profesoras participantes como su conocimiento profesional específico siendo maestras universitarias expertas, permiten comprender e interpretar la noción escolar de Diseño de Ambientes como: una posibilidad de emergencia y construcción de las futuras profesoras de Educación Infantil para defender su saber pedagógico, visibilizar la trayectoria histórica de la Licenciatura en Educación Infantil, reflexionar respecto al trabajo pedagógico en la educación inicial y el lugar del objeto en el diseño de ambientes.

La noción escolar de diseño de ambientes se construye mediada por la intencionalidad de la enseñanza, a partir de las apuestas formativas que tienen las profesoras ΘA y ΘB , las cuales están dirigidas a sujetos, en este caso, a las maestras en formación de la Licenciatura en

Educación Infantil. Esto permite evidenciar que dicha noción se diferencia de la noción disciplinar de diseño de ambientes puesto que al llevarse y construirse como conocimiento escolar denota significados distintos, los cuales construyen cada una de las profesoras y que permiten diferenciarlo como un conocimiento situado y particular, razón por la cual son dos nociones inconmensurables.

En esa medida es preciso resaltar como la construcción de la noción escolar de diseño de ambientes se expresa a partir de las ocho figuras discursivas identificadas a partir del acercamiento al orden discursivo de las profesoras ΘA y ΘB y que permiten develar que el conocimiento profesional docente específico que mantienen las profesoras expertas asociado a la noción escolar de diseño de ambientes es un conocimiento situado, específico y una construcción propia que deviene de su historia de vida, el campo cultural institucional, la práctica profesional y la transposición didáctica.

Por otra parte, con relación a las consideraciones sobre el enfoque metodológico, se resalta como el enfoque interpretativo cualitativo permitió acercarse a comprender los sentidos construidos por las profesoras ΘA y ΘB a partir de la intencionalidad de la enseñanza de la noción escolar de diseño de ambientes. De la misma manera, el estudio de caso múltiple lejos de hacer comparaciones o críticas a los saberes construidos por las dos profesoras participantes, permitió enriquecer el sentido último subyacente de dicha noción y hacer una comprensión holística y contextualizada de la misma.

En cuanto a las consideraciones relacionadas con la ruta metodológica, es preciso resaltar que el camino trazado para caracterizar e interpretar el conocimiento profesional docente específico de las dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil permitió develar sentidos subyacentes muy importantes para la investigación. La construcción de datos permitió dotar de valor y sentido el trabajo pedagógico que realizan día a día las maestras expertas. En cuanto al análisis e interpretación de los datos construidos se considera fue el proceso más enriquecedor y de mayor compromiso y rigurosidad para este proceso investigativo.

Asimismo, las técnicas utilizadas en cada uno de estos momentos permitieron acercarse de manera respetuosa y sensible al acontecer de las aulas en donde las profesoras expertas enseñan la noción escolar de diseño de ambientes, así como a sus apuestas pedagógicas profesionales que se relacionan con sus historias de vida o modos de relación según sus

vivencias en la Licenciatura en Educación y la Universidad Pedagógica Nacional. De la misma manera se resalta como la técnica de estimulación del recuerdo permitió “hablar y explicitar lo vivido” y que las profesoras participantes e investigadora pudieran reflexionar sobre ello y enriquecer la construcción de la noción escolar de Diseño de ambientes.

Por último, en cuanto a las reflexiones, aprendizajes y aportes producto de esta investigación, es importante resaltar los cambios suscitados en la investigadora; esta manera específica de investigar el conocimiento profesional docente, que sitúa al profesor como un constructor de su propio conocimiento, un intelectual y trabajador de la cultura. De igual forma, a partir del reconocimiento de otros paradigmas y apuestas que se acercan a indagar el conocimiento del profesor, desde esta investigación se pudo consolidar una mirada epistemológica que enriqueció la manera de entender y acercarse al conocimiento y provocó reflexiones tanto para la vida profesional y personal de la investigadora.

De esta manera, acercarse al acontecer diario de lo que las profesoras ΘA y ΘB construían y vivían en sus aulas, constantemente interpeló a la investigadora en su propia práctica profesional, en donde pudo hacer reflexiones en cuanto al saber construido durante su formación pregradual y de esta manera continuar apostándole a visibilizar desde su trabajo pedagógico con los niños y las niñas lo que implica ser profesora de Educación Infantil.

Se considera que este trabajo investigativo permite visibilizar las apuestas pedagógicas que se realizan desde la Licenciatura en Educación Infantil, que demuestran su compromiso con la formación de maestras y maestros en este campo; reconociendo y explicitando el conocimiento construido por las dos profesoras participantes de la misma con relación a la noción escolar de diseño de ambientes, que tiene un sentido específico y particular y que puede enriquecer los procesos de formación; visibilizar y evidenciar al profesorado de Educación Infantil como profesionales e intelectuales de la educación y plantear posibles relaciones con algunas de las líneas de investigación del grupo de investigación Pedagogía y contextos de la LEI y así enriquecer o proponer otras apuestas investigativas.

Por tal motivo esta es una investigación que brinda aportes significativos para entender y explicitar la naturaleza del conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares de las profesionales en Educación Infantil, así como el conocimiento construido en ámbito universitario. Por ello se considera este es un punto de partida para seguir consolidando

investigaciones que permitan develar a la profesora de Educación Infantil como una profesional e intelectual de la educación, pues el interés implícito de la investigadora es y será visibilizar y exaltar la labor que diariamente realizan las profesoras de Educación Infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. (2006). Escenografías para el juego simbólico. *Revista Aula de Infantil* N.º. 34, pp. 10-16.
- Andréu, J. (1998). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/tif/wp-content/uploads/2021/04/S200103-Las-tecnicas-de-Analisis-de-Contenido-Una-revision-actualizada.pdf>
- Argos, J. (1997). El pensamiento del profesor de educación infantil: Estudios de caso sobre el conocimiento práctico de docentes en ejercicio. [Tesis de Doctorado, Universidad de Oviedo].
- Bachelard, G. (1985). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI Editores.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido* (3a ed.). Madrid: Ediciones Akal.
- Bernal, J. (2023). El conocimiento profesional específico del profesor de Licenciatura en Educación Física asociado a la noción de experiencia corporal. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento Didáctico del Contenido y Didácticas Específicas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.
- Cabanellas, I. y Eslava C. (coords.). (2005). *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- Callejón, M., D. y Yanes, V. (2012). Creación de entornos de aprendizaje en infantil: Experiencia Estética y Juego. *Escuela abierta: revista de investigación educativa*, 15, 145- 161.
- Castañeda, L. y Perafán, A. (2015). El conocimiento profesional del profesor: Tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. *Pensamiento Palabra y Obra*, 1(14), 8–21. <https://doi.org/10.17227/2011804x.14ppo8.21>.

- Clark, C., y Peterson, P. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En *M.C Wittrock, La Investigación De La Enseñanza* (tomo III, apartado I). (pp. 442- 539). Buenos Aires: Paidós.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cruz, E y Durán, S. (2023). *Espacio Enriquecido de Lúdica y Psicomotricidad*. (Seminario ciclo de profundización), Licenciatura en Educación Infantil. Universidad Pedagógica Nacional.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *The landscape of qualitative research*. New Delhi: Sage Publications.
- Díaz, L, Torruco, U, Martínez, M y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Revista investigación en educación media*. Vol. 2. Págs. 162-167. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Durán, S. (2012). Los rostros y las huellas del juego: Creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la secretaria Distrital de Integración Social (SDIS), en Bogotá- Colombia. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Granada.
- Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional en Administración*. V. 3, (N.1), pp. 121-134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>
- Durán, S., y Martin, C. (2016). Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación infantil. *RELADEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 84 – 95.
- Durán, S. (2019). Prólogo. En *Documentos pedagógicos N.21: 40 Años de la Licenciatura Educación Infantil* Universidad Pedagógica Nacional. (pp. 7-12). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11980>.
- Durán, (2023). *Diálogos entre arquitectura y pedagogía en Educación Infantil*. (Seminario optativo), Licenciatura en Educación Infantil. Universidad Pedagógica Nacional.
- Elbaz, F. (1981). *Teacher Thinking. A study of practical knowledge*. Londres: Crom Helm.
- Espinosa, S. (2013). *El conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Erickson, F. (1986). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En *M.C Wittrock, La Investigación De La Enseñanza* (tomo II). (pp. 196- 295). Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, J. y Fernández, T. (1994): Técnica de trabajo con profesores sobre su práctica docente: Terapia de Knoll. *Investigación en la Escuela*, 22, 91-10.
- Gas, S. & Mackey A. (2009) *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*. Mahwah, NY: Taylor & Francis.
- Gimeno, J. (1993). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. En *F. Imbernón. La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona: ICE- Horsori.
- Gil, D. (1991). ¿Qué han de saber y saber hacer los profesores de ciencias? *Enseñanza de las ciencias*, 9 (1), 69-77.
- Guevara, C, Gutiérrez, M y Herrera, E. (2018). El conocimiento profesional específico del profesorado de primaria asociado a la noción escolar de suma. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gutiérrez, Y. (2012). La investigación sobre el conocimiento del profesor y sus perspectivas para el estudio de concepciones didácticas y disciplinares en la enseñanza de la lengua materna. En S. Castillo (Ed.), *Lenguaje y educación: Aproximación desde las prácticas pedagógicas* (pp. 79-105). Bogotá: DIE - UD.
- Green, J. (1983). "Teaching and learning: a linguistic perspective". *Elementary school Journal* 83. Págs. 353-391.
- Gutiérrez, M, Vergara M, Cortés, E y Chacón, R. (2013). El conocimiento profesional de una educadora infantil: análisis de los elementos que posibilitan su comprensión. *Revista Papeles*. V. 5, (N.9), pp. 45-53. <http://repositorio.uan.edu.co/handle/123456789/5406>
- Gutiérrez, P. (2019). La exploración del medio como laboratorio de la primera infancia. Propuesta Pedagógica la exploración del medio una ruta posible, para el trabajo pedagógico de la educación ambiental con la primera infancia. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Gurdián, A. (2010). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. Editorial UCR.

- Green, J. (1983). Teaching and learning: A linguistic perspective. *Elementary School Journal*, 83(4), 353-391.
- Hurtado, L. (2016). El conocimiento profesional específico del profesor de Educación Física asociado a la categoría de Atletismo (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jensen, T. (2019). ¿Qué es la metáfora? Una guía para los estudiantes y maestros de literatura. Obtenido de <https://liberalarts.oregonstate.edu/wlf/what-metaphor-spanish>
- Latorre, A. (1996). “Bases metodológicas de la investigación educativa”. Barcelona.
- Licenciatura en Educación Infantil, (2020). Informe de autoevaluación con fines de renovación de la acreditación de alta calidad de pregrado. Repositorio Institucional de programa académico: Licenciatura en Educación Infantil.
- Malewitz, R. (2020). ¿Qué es el Oxímoron? Una guía para los estudiantes y maestros de literatura. Obtenido de Oregon State University: <https://liberalarts.oregonstate.edu/wlf/que-es-el-oximoron-una-guia-para-los-estudiantes-y-maestros-de-literatura>
- Marcelo, C. (2005). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. En Perafán, G y Adúriz, A. (Comps.). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. (pp.11-28). Colciencias.
- Martín, C. (2019). Acercamiento a la relación arquitectura-pedagogía, para educadoras infantiles en el programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. En *Documentos pedagógicos N.21: 40 Años de la Licenciatura Educación Infantil Universidad Pedagógica Nacional*. (pp. 7-12). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11980>.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. Silogismo. Más que conceptos. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo*, (8), 1-34.
- Morin, E. (1994). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.


- Mojica, A. (s.f). Figuras y estrategias retóricas. Centro de español. Lectura, escritura y oralidad en español. <https://leo.uniandes.edu.co/figuras-y-estrategias-retoricas/#:~:text=expresivos%20claramente%20estipulados,-.2.4%20S%C3%ADmil,de%20sus%20relaciones%20o%20similitudes>.
- Mumby, A. (1973). The provision made for selected intellectual consequences by science teaching: Derivation and application of an Analytical Scheme. PhD. Dissertation, University of Toronto.
- Perafán, G. (2005). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes. En Perafán, G y Adúriz, A. (Comps.). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. (pp.11-28). Colciencias.
- Perafán, G. (2004). La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Bogotá. [Tesis de doctorado]: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. (2011). El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Folios*, 37(1), 83-93.
- Perafán, G. (2015). Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas. El profesorado como productor de conocimiento disciplinar-profesional. Bogotá: Aula de humanidades.
- Porlán, R., y Rivero, A. (1998). El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de las ciencias. Sevilla: Díada.
- Shavelson, R. & Borko, L. (1973). What is the basic teaching skill? En: *Journal of Teacher Education* (24) 144-151.
- Shavelson, R. (1973). The basic teaching skill: Decision making (R & D Memorandum N. 104) Stanford CA: Universidad de Stanford, Center for R & D in Teaching.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En *M. C. Wittrock, La investigación de la enseñanza, enfoques, teorías y métodos. (Vol. I)*. (pp. 9-91). Barcelona: Paidós

- Shulman, L & Elstein, A. (1975). Studies of problem solving, judgement, and decision making: implications for educational research. En *Review of research in education* (vol 3). Itasca, IL: F.E. Peacock.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
- Schwandt, T. (1994). "Constructivist, interpretivist persuasions for human inquiry". En N. Denzin Y Lincoln. *Handbook of qualitative research* (págs.118-137), Thousand Oaks, CA, Sage.
- Rincón, N. (2016). El conocimiento profesional específico del profesorado de básica primaria asociado a la noción de narración. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Russell, T. (1976). On the Provision Made for Development of Views of Science and Teaching in Science Teacher Education. Thesis of Doctor of Philosophy, University of Toronto, Toronto.
- Torres, (1991). La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas. En *Jackson, P, La vida en las aulas*. (pp. 11-26). Madrid: Morata.
- Toulmin, S. (2007). Los usos de la argumentación. Barcelona: Ediciones Península.
- Triviño, N. (2020). El conocimiento profesional específico del profesor de licenciatura en música asociado a la noción intervalo. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2020). Plan de desarrollo institucional (PDI -2020-2026). Documento plan de desarrollo institucional - PDI. Bogotá.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2023a). Información General, Principios y Objetivos: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional. Web site: <https://www.upn.edu.co/principios-y-objetivos/>

- Universidad Pedagógica Nacional. (2023b). Facultades, facultad de Educación, Licenciatura en Educación Infantil. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional. Web site: <https://educacion.upn.edu.co/licenciatura-en-educacion-infantil/>
- Vergara, M. (2012). El conocimiento de la educadora infantil: una aproximación a su construcción. *Revista Papeles*. V. 4, (N.8), pp. 8-22. <http://repositorio.uan.edu.co/handle/123456789/5280>
- Vergara, M. (2013). Acciones y creencias de la educadora infantil (EI): Un dispositivo de reflexión e interacción pedagógica para la mejora de la práctica. [Tesis de doctorado]. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Yinger, R. (1977). A study of teacher planning: Description and theory development using ethnographic and information processing methods. [Tesis de doctorado]: Universidad del Estado de Michigan.

ANEXOS

Anexo 1: Formato de observación

|  UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de Educadores</i> | PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN | | |
|--|---|--|--|
| | Universidad Pedagógica Nacional | | |
| | Maestría en Educación | | |
| | Grupo de investigación: Investigando por las aulas colombianas- Invaucol- | | |
| Proyecto de investigación: El conocimiento profesional docente específico de dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción de diseño de ambientes. | | | |
| Investigadora | Ingrid Tatiana Tapiero Hueso | Nombre profesora | |
| Observación No. | | Institución | Universidad Pedagógica Nacional |
| Fecha | | Espacio académico | |
| Hora inicio | | Semestre | |
| Hora fin | | Intensidad Horaria | |
| Estudio de caso | | Número de estudiantes | |
| Guías | | Trabajo en grupo | |
| Exposiciones | | Juegos | |
| Otras estrategias pedagógicas | | Temas asociados | |
| Libros de texto o lecturas utilizadas | | | |
| ΘA = Conocimiento Profesional Docente Específico de las profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción de diseño de ambientes. | | | |
| 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 $Y_n \in \Theta A$ ¿Por qué $E_{pn} \in \theta_n$? |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Adaptación realizada a partir del formato elaborado por Perafán, (2015) y Triviño, (2020)

Anexo 2: Protocolo de observación

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 Observación⁵

Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri

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 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 objeto 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

⁵ 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)

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 contruidos por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular ($\theta 1$).
- Los saberes basados en la experiencia contruidos por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular ($\theta 2$).
- Las teorías implícitas contruidas por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular ($\theta 3$).
- Los guiones y rutinas contruidos por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular ($\theta 4$).

Así, siguiendo en la línea de Stake, dichos temas los representamos como: $\theta 1$, $\theta 2$, $\theta 3$, y $\theta 4$, en cuyo caso θ representa la manera como desde la investigación se interroga por las relaciones

específicas (de emergencia, estructura, dinámica, integración e identidad, entre otras), de cada saber con la noción particular que se investiga.

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

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

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

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

Caso ΘA :

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

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

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

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

Caso ΘB :

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

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

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

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

En síntesis, el protocolo de observación consiste en cuatro tipos de argumentación posible que, dada la estructura de las categorías Conocimiento Profesional Docente como Sistema de Ideas Integradas y Conocimiento Profesional Docente Específico asociado a Categorías Particulares, actúan como marcos de referencia para la construcción y registro de los datos en la observación de clases. Con el protocolo, entonces, se pretende en primera instancia 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 intervalo) 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 $\theta_1, \theta_2, \theta_3, \theta_4$ se debe asociar los episodios registrados previamente, a los problemas específicos que ayudan a esclarecer el caso. Así, la identificación de un episodio en el proceso de observación presupone intuir o suponer una relación de éste con por lo menos uno de los temas específicos señalados en la investigación como esclarecedores del caso Θ .

Anexo 3: Muestra Protocolo de Observación diligenciado para esta investigación

|  PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN Universidad Pedagógica Nacional Maestría en Educación Grupo de investigación: Investigando por las aulas colombianas- Invaucol- Proyecto de investigación: El conocimiento profesional docente específico de las profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción de diseño de ambientes. | | | |
|--|--|--|---|
| Investigadora | Ingríd Tatiana Tapiero Hueso | Nombre profesora | Enika Cruz. |
| Observación No. | 2. | Institución | Universidad Pedagógica Nacional |
| Fecha | 30/10/23 | Espacio académico | Lud y Psicomotricidad |
| Hora inicio | 10:20 a.m. | Semestre | IV |
| Hora fin | 1:00 p.m. | Intensidad Horaria | 2 horas u media. |
| Estudio de caso | OB Enika Cruz | Número de estudiantes | 22 |
| Guías | No. | Trabajo en grupo | Sí, por grupos los estudiantes, usan un ambiente para el juego simbólico. |
| Exposiciones | No. | Juegos | Sí, los estudiantes juegan en los ambientes diseñados |
| Otras estrategias pedagógicas | Sí, la profesora como act. docente, prepara e ilustra una documentación del D.A. realizado por el grupo. | Temas asociados | Juego simbólico. |
| Libros de texto o lecturas utilizadas | | | |
| OA = Conocimiento Profesional Docente Especifico de las profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción de diseño de ambientes. | | | |
| No. | Registro de episodios (Ep1, Ep2, ... Epn) de clase asociados a OA. | Identificación de episodios asociados a O1, O2, O3, O4 | Descripción Tipo: Epn ↔ Oñ ↔ Oñ e Yñ y Yñ e OA ¿Por qué Epn e Oñ? |
| 1. | La profesora saluda y da las indicaciones para el desarrollo de la sesión. | O1 | La profesora saluda, da las indicaciones para el desarrollo de la sesión (define tiempo para disponer el D.A. para el juego simbólico). |
| 2. | La profesora escribe en el tablero los criterios de valoración del D.A. mientras los estudiantes disponen los objetos. | O2. | La profesora escribe los criterios de valoración de los D.A. no interrumpe, se dedica a escribir. |
| 3. | La profesora da una hora para disponer el D.A. Sale del salón y deja al trabajo autónomo. | O2. | La profesora sale al baño y con algo de estrés, se quiere grabar cuando regrese al salón. |
| 4. | Al retornar, la profesora, vuelve y saluda y repasa el sentido de la sesión. | O1. | La profesora repasa el sentido de la sesión y repasa se de su mañana. |
| 5. | Para evaluar el D.A. la profesora escribe y explica (10) diez criterios. | O2 | La profesora explica 10 de los criterios para evaluar (auto-evaluación) de los ambientes diseñados. |
| 6. | La profesora explica que el D.A. debe permitir "ver" por características de infancia. | O1. | La profesora explica que un criterio para D.A. es tener presente una característica de infancia, de allí se establece la propuesta. |
| 7. | La profesora explica que el D.A. tiene que tener una característica "eres-tético". | O1. | La profesora relaciona lo "eres-tético" con lo bonito, ubica el plátano de arco-iris y el juguete de la telefonía con la armonía. |
| 8. | La profesora explica que el D.A. se relaciona con las características de "sonar". | O1. | La profesora explica que el D.A. se relaciona con los los dibujos y objetos del territorio. |
| 9. | La profesora explica que el D.A. debe tener presente la "habilitación, organización, comunicación, divergencia y polisensorialidad, No-moral". | O1. | La profesora explica que en el D.A. debe permitir la ubicación, transformación de los espacios físicos, que el niño no pueda tocar nada (se le restringe), los materiales, objetos deben estar al alcance de los niños. |

*D.A.: Diseño de ambientes

Anexo 4: Protocolo de Entrevista Semiestructurada

Adaptación realizada a partir del formato elaborado por Perafán, (2015) y Triviño, (2020)

| | | | |
|---|---|------------------------|---|
|  <p style="text-align: center;">Universidad Pedagógica Nacional Maestría en Educación Grupo de Investigación por las Aulas Colombianas – INVAUCOL <i>Protocolo de Entrevista Semiestructurada Estudio de Caso Múltiple</i></p> | | | |
| Nombre de la Investigación | | | |
| <i>Θn = CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DE DOS PROFESORAS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL ASOCIADO A LA NOCIÓN DISEÑO DE AMBIENTES.</i> | | | |
| Datos Básicos Investigación | | | |
| Investigadora: Ingrid Tatiana Tapiero Hueso Docente Entrevistada: | | | |
| Estudio de Caso: | | | |
| Tipo de entrevista: Cuestionario Semiestructurado | | | Fecha de Entrevista: |
| Hora de Inicio: | Hora de Culminación: | Duración Total: | Dispositivos de recolección: Grabadora de Voz y video. |
| Lugar de Desarrollo de la Entrevista: | | | |
| APROXIMACIÓN GENERAL | | | |
| <p>Estimada profesora: antes de iniciar la entrevista, de parte del proyecto denominado “CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DE DOS PROFESORAS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL ASOCIADO A LA NOCIÓN DISEÑO DE AMBIENTES.” deseo agradecerle su valiosa colaboración para el mismo, siendo esta una oportunidad para acercarnos a reconocer el conocimiento profesional docente específico desde categorías particulares, en nuestro caso la categoría diseño de ambientes. A continuación, encontrará algunas preguntas, cada una de ellas nos permite acercarnos a diversos aspectos de su saber. Por tal motivo si bien hay algunas preguntas sugeridas, el diálogo siempre puede ser ampliado o dirigirse hacia otros temas.</p> | | | |
| INFORMACIÓN BÁSICA PARA LA PROFESORA | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • ¿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: | | | |
| DATOS ESTUDIO DE CASO (Complete los datos del docente entrevistado) | | | |
| Nombre Completo: | Años de experiencia: | | Edad: |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Entre 5 y 10 años: • 10 a 15 años: • 15 a 20 años: • Más de 21 años: | | <ul style="list-style-type: none"> • Entre 20 y 30 años: ____ • 30 a 40 años: ____ • Más de 41 años: |
| Nombre de la institución dónde labora actualmente: | | | |

| | | |
|---|---|---|
| <i>Espacios académicos que enseña:</i> | <i>Título de pregrado y de formación posgradual</i> | <i>¿Qué tipo de vinculación laboral tiene con la institución?</i> <ul style="list-style-type: none"> • Catedrático • Ocasional medio tiempo • Ocasional tiempo completo • Docente de planta |
| <i>¿Quiere mencionar algún aspecto o realizar alguna claridad antes de empezar la entrevista?:</i> | | |
| PREGUNTAS DE CARACTERIZACIÓN- HISTORIA DE VIDA | | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como profesora? 2. ¿Qué experiencias cuando recién empezó su práctica profesional fueron significativas para usted?, ¿Qué recuerdos posee de esos momentos? Por favor nárrelo. 3. ¿La mayor parte de su experiencia docente se ha desarrollado en universidades públicas, privadas u otra clase de instituciones? 4. ¿En qué semestres se ha desempeñado como docente? 5. ¿Hace cuánto llegó a la Universidad Pedagógica Nacional? 6. ¿Cuánto tiempo estuvo en la institución anterior (Si estuvo en otro lugar)? 7. ¿Qué recuerdos posee de las otras instituciones en las que ha trabajado? ¿Siente que ha sido “marcado” por algún tipo de experiencia en su práctica (negativa o positiva)? Si no es así, ¿Ha sentido que hay momentos importantes en su trayectoria docente?, ¿podría narrarlos? 8. Podría contar una clase, momento o proyecto que hubiera sido significativo de manera positiva en su carrera como docente universitario 9. ¿Cómo define usted lo que es ser profesor? 10. ¿Qué lo llevo a formarse como docente? 11. ¿Existieron momentos decisivos que lo llevaron por este “camino”? por favor descríbalos 12. ¿En qué momentos le ha costado la decisión de ser profesor? 13. ¿En qué momentos se ha sentido recompensado con esa decisión? | | |
| I.PREGUNTAS RELACIONADAS CON LOS SABERES ACADÉMICOS | | |
| <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son aquellos aspectos o temáticas más importantes al enseñar la noción diseño de ambientes? ¿Por qué seleccionaría esos? 2. ¿Cree usted que la noción diseño de ambientes se conecta con otras nociones? ¿cuáles? 3. ¿Cuáles son las fuentes (bibliográficas, otros docentes, experiencias etc.) que más le han aportado a la noción diseño de ambientes que usted mantiene y enseña? <p>¿Qué papel le atribuye usted a los libros teóricos en la construcción de la noción de diseño de ambientes? ¿Cuáles son las preguntas más frecuentes que le generan sus estudiantes durante la enseñanza de la noción de diseño de ambientes?</p> <p>¿Cree usted que su concepto al enseñar la noción diseño de ambientes ha cambiado en el transcurso de su vida profesional? si la respuesta es positiva mencione en qué sentido ha cambiado y cuáles son las razones que explican ese posible cambio.</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. ¿Conoce usted alguna historia sobre la noción diseño de ambientes que pueda narrar ahora? | | |

II. PREGUNTAS RELACIONADAS CON LOS SABERES BASADOS EN LA EXPERIENCIA

1. ¿Acostumbra usted a reflexionar sobre su experiencia como docente? Por favor describa de que se trata esta reflexión.
- ¿Considera que en el ejercicio de reflexión que realiza sobre su práctica profesional como docente, usted produce algún tipo de conocimiento o saber nuevo o distinto?
- ¿Qué papel le atribuye al ejercicio reflexivo sobre su práctica de enseñanza del concepto de diseño de ambientes en la construcción del concepto y su modo de enseñarlo?
- ¿Considera usted que existe alguna diferencia entre la noción de diseño de ambientes que usted ha construido a partir de la reflexión sobre su práctica profesional y la noción de diseño de ambientes más académico o conceptual?
5. ¿Cuándo usted está enseñando en el aula la noción de diseño de ambientes se apoya o tiene en cuenta con frecuencia algunas experiencias en la enseñanza de esta? ¿Podría darme un ejemplo?
6. ¿Qué estrategias utiliza para enseñar la noción de diseño de ambientes? ¿Recurre a alguna clase de método o recursos didácticos?
7. ¿Cómo prepara una clase (o las clases) en las que enseña la noción de diseño de ambientes?, ¿la forma de preparar esta clase ha sido transformada con el tiempo?, ¿en qué forma?

III. PREGUNTAS RELACIONADAS CON LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS

1. A partir de la enseñanza del diseño de ambientes ¿cómo promueve las competencias o estándares que plantea el perfil del egresado de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN ?
2. ¿Por qué cree que es importante enseñar la noción de diseño de ambientes en la formación de licenciadas en Educación Infantil?
3. ¿Cómo ha venido transformando la enseñanza del diseño de ambientes a lo largo de su permanencia en esta institución?
4. ¿Cómo describiría en términos generales la metodología que utiliza para la enseñanza de la noción de diseño de ambientes, según los parámetros establecidos en los *syllabus* del espacio enriquecido?
5. ¿Cree usted que en el ámbito institucional podrían circular algunas teorías inconscientes sobre el diseño de ambientes, que sin saberlo los profesores ponen en práctica a la hora de enseñarlo? Si es así, ¿podría dar un ejemplo de cómo ocurre esto?
6. ¿Cree usted que en su manera de entender y enseñar el concepto de diseño de ambientes haya tenido influencia alguna teoría sobre el diseño de ambientes que se mueva en el inconsciente colectivo de la institución donde usted trabaja?

IV. PREGUNTAS RELACIONADAS CON LOS GUIONES Y RUTINAS

1. ¿Considera usted que los profesores han construido inconscientemente algún tipo de rutinas que al mantenerlas les hacen más fácil y exitoso el papel de enseñantes?
2. ¿Podría usted identificar algunas rutinas que ha construido en su carrera como docente? Por favor refiérase a ellas sólo en el caso de la enseñanza de la noción de diseño de ambientes.
3. ¿Recuerda alguna experiencia de su infancia, adolescencia o juventud en relación con el proceso de aprendizaje sobre el concepto de diseño de ambientes, que pueda considerar dolorosa o traumática?, ¿Podría tener algún recuerdo agradable al respecto? Por favor describirlos.
4. ¿Ha sentido alguna vez, rabia, impotencia o miedo al enfrentarse a la necesidad de leer o discutir sobre algún artículo relacionado con el tema de la enseñanza del diseño de ambientes? Si es así, ¿podría describir el hecho y tratar de comprender por qué sucedió?
5. ¿Considera usted que el concepto de diseño de ambientes ha adquirido una importancia diferente a la que tenía hace 20, 10 o 5 años? ¿Cómo lo visibiliza?

Anexo 5: 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.
ANALYTICAL SCHEME⁶
Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri**

Presentación del Analytical Scheme

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

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

Apoyado en estos dos autores Perafán en su tesis doctoral, (2004) simplifica y adecua esta técnica para organizar diferentes tipos de datos provenientes de fuentes diversas en un mismo proceso investigativo, facilitando de esa manera el análisis de los mismos, igualmente, en el

⁶ Tomado de: Perafán, A. (2011). El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas. Bogotá: UPN. Material de trabajo. Seminario Doctoral. DIE. Manuscrito en prensa

marco de las construcciones conceptuales previas, que de todas maneras pueden ser modificadas. Estas conceptualizaciones aluden a la tesis central de Perafán, para quien el profesorado ha construido un conocimiento propio que es epistemológicamente diferente del de las disciplinas en las que, se creyó, se fundaba (Perafán, 2004).

Caracterización del Analytical Scheme

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

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

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

ARG2: $Epn \subset \mathfrak{N} \leftrightarrow Y_n \in \mathfrak{N} \text{ y } Y_n \in \text{AIDM} \rightarrow \text{S}$

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

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

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

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

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

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

El primer aspecto por definir es el del estatuto epistemológico fundante (Eef) reconocido a los saberes que integran el Conocimiento Profesional Docente Específico. Así: para los saberes académicos (Y1) la transposición didáctica (Td); para los saberes basados en la experiencia (Y2) la práctica profesional (Pp); para las teorías implícitas (Y3) el campo cultural institucional (Cci); y para los guiones y rutinas (Y4) la historia de vida (Hv).

Siendo así, un episodio cualquiera (E_{pn}) se reconocerá incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro (\mathcal{S}_n) planteados como esclarecedores del caso, si y solo si (\leftrightarrow) el tema (\mathcal{S}_n) pertenece (\in) a uno de los cuatro saberes (Y_n) y dicho saber a uno de los cuatro estatutos epistemológicos fundantes (Eefn) descritos. Obtendremos de esta manera la siguiente formulación del argumento:

ARG3: $E_{pn} \subset \mathcal{S}_n \leftrightarrow \mathcal{S}_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) Eefn (Td;Pp; Cci; Hv)

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

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

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

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

ARG3.4: $E_{pn} \subset \mathcal{S}_4 \leftrightarrow \mathcal{S}_4 \in Y_4$ 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 (EeFn: Td; Pp; Cci; Hv). Dichos criterios habrán de obedecer a los análisis epistemológicos asociados más a una epistemología sobre el conocimiento del profesor, que a una epistemología general o a una epistemología sobre una disciplina en particular.

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

implícito que se encuentra fuera de la consciencia presente, pero que puede devenir explícito en el proceso de elaboración reflexiva que identifica y complementa los huecos o vacíos en la estructura de guiones o rutinas identificables y propios de la acción de enseñanza” (Perafán, 2011); en este caso: la acción de enseñanza de una categoría o Conocimiento Profesional Docente Específico.

Cómo han señalado, desde posturas diferentes, Porlán y Rivero (1998) y Perafán (2004), entre otros, los saberes basados en la experiencia y los saberes académicos se caracterizan por su carácter explícito, la diferencia está en el estatuto que los funda, de suerte que debemos reconocer saberes conscientes o explícitos que son del orden “teórico” (Sext) y saberes conscientes o explícitos que son del orden “práctico” (Sexp). Por otra parte, los guiones y rutinas y las teorías implícitas se identifican por su carácter implícito. Corresponde, de acuerdo con Perafán, a los guiones y rutinas la condición de ser saberes inconscientes o implícitos reprimidos (Simr) o saberes inconscientes o implícitos no reprimidos (Sim-r).

Por su parte las teorías implícitas constituyen un tipo de saber inconsciente, por lo tanto, no verbalizable, con un nivel de estructuración en forma de teoría (Sinet) que ha interiorizado el profesor, cuyo origen es la estructura de sentido institucional, asociada a una categoría de enseñanza. Entonces, en resumen, en relación con el carácter implícito o explícito de cada uno de los cuatro tipos de saber que se integran a la categoría Conocimiento Profesional Docente Específico, podemos asumir las siguientes representaciones formales:

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

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

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

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

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

Un episodio (Epn) 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 (\in) a uno de los cuatro saberes (Y_n) que han sido reconocidos históricamente como integrados al Conocimiento Profesional Docente y si dicho saber (Y_n) está asociado o pertenece (\in) a una cualquiera de las condiciones consciente o inconsciente propias de dichos saberes (Cns). Las cuales como las hemos identificado son: Sext, Sexp, Sinet, Simr o Sim-r.

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

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

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


- ARG4.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ 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 $Y_4 \subset S_{im-r}$

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


- ARG1: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta_A$
- ARG2: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n$ y $Y_n \in AIDM \rightarrow S$
- ARG3: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) E_{efn}
- ARG4: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \subset S_{cn}$

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 6: Formato Analytical Scheme

| | | |
|---|---|---|
|  | | <p>Analytical Scheme Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Russell, 1976; Perafán, 2004)</p> |
| <p>Grupo de investigación: Investigando por las aulas colombianas- Invaucol-</p> | | |
| <p>Proyecto de investigación: El conocimiento profesional docente específico de dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción de diseño de ambientes.</p> | | |
| <p>Fecha: Investigadora: Ingrid Tatiana Tapiero Hueso</p> | | <p>Profesora: Texto:</p> |
| <p>Línea</p> | <p>Organización por episodios relativos a:</p> | <p>Análisis e interpretación. Tipos posibles de argumentos: ARG1: $EP_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta_n$ ARG2: $E_{pn} \subset \vartheta_n \leftrightarrow Y_n \in \vartheta_n$ y $Y_n \in AIDM \rightarrow S$ ARG3: $E_{pn} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) $E_{efn} (T_d; P_p; C_{ci}; H_v)$ ARG4: $E_{pn} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n$ y $Y_n \subset C_{ns}$</p> |
| | | |
| | | |

Anexo 7: Muestra Analytical Scheme diligenciado para esta investigación

|  Analytical Scheme Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Russell, 1976; Perafán, 2004) | | |
|---|--|---|
| Grupo de investigación: Investigando por las aulas colombianas- Invaucol- | | |
| Proyecto de investigación: El conocimiento profesional docente específico de dos profesoras de la Licenciatura en Educación Infantil asociado a la noción de diseño de ambientes. | | |
| Fecha: enero 2024 | | |
| Investigadora: Ingrid Tatiana Tapiero Hueso | | |
| Profesora: ΘA | | |
| Texto: Clase No. 2: octubre 24. | | |
| Línea | Organización por episodios relativos a: Observación Participante | Análisis e interpretación. Tipos posibles de argumentos: ARG1: $EP_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta_n$ ARG2: $E_{pn} \subset \vartheta_n \leftrightarrow Y_n \in \vartheta_n$ y $Y_n \in AIDM \rightarrow S$ ARG3: $E_{pn} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) $E_{efn} (T_d; P_p; C_{ci}; H_v)$ ARG4: $E_{pn} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n$ y $Y_n \subset C_{ns}$ |
| 1 | EPISODIO 1 Profesora: La profesora está sentada en una silla. Cuénteme. ¿Quién llegó ahoritica? Buenos días. (la profesora sonríe). Estudiantes: María Alejandra Peña. Profesora: Ok. ¿Quién más llegó? Estudiantes: Natalia Pineda. Profesora: ¿Natalia Arias?, ¿Macias?, Monroy? Juemadre. Natalia Pineda ya, ya la estoy ubicando, usted tranquila. ¿Y tienes otro nombre, Natalia? Ah, no, Natalia Pineda, ya, lista. | Arg. 2,4, 34, 4,5 La profesora saluda a las estudiantes, llama a lista y a su vez revisa si presentaron el parcial. |
| 2 | EPISODIO 2 Profesora: ¿Quién más?, Gabriela, venga y la rectifico qué tal que usted sí no esté. Gabriela Lozano. ¿Usted presentó el parcial, Gabriela? Estudiante: Sí señora. Profesora: ¿Con quién estaba usted? Estudiante: Con Geraldine, Wendy Profesora: No, por eso. ¿Juego, cuerpo y movimiento? Estudiante: Sí, señora. | Arg. 2,4, 34, 4,5 La profesora saluda a las estudiantes, llama a lista y a su vez revisa las notas de los parciales y los grupos. |

Anexo 8: Organización y agrupación de los episodios según los cuatro saberes constitutivos del conocimiento profesional docente específico

| Agrupación de episodios asociados a los saberes académicos | | | |
|---|---|---|--|
| ARG1.1: $EP_n \subset \theta_1$ $\leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \in \Theta_n$ | ARG2.1: $E_{pn} \subset \theta_1$ $\leftrightarrow Y_1 \in \theta_1$ y $Y_1 \in AIDM \rightarrow S$ | ARG3.1: $E_{pn} \subset \theta_1$ $\leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y Y_1 (es causado por) T_d | ARG4.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \subset Sext$ |
| <p>Episodios Clase 1 Θ_A</p> <p>EP60Clas1Θ_A EP61Clas1Θ_A EP64Clas1Θ_A EP123Clas1Θ_A</p> | <p>Episodios Clase 1 Θ_A</p> <p>EP57-59Clas1Θ_A EP61Clas1Θ_A EP64Clas1Θ_A EP77Clas1Θ_A EP94-97Clas1Θ_A EP106Clas1Θ_A EP108,117Clas1Θ_A EP119,124Clas1Θ_A</p> | <p>Episodios Clase 1 Θ_A</p> <p>EP57-59Clas1Θ_A EP61Clas1Θ_A EP64Clas1Θ_A EP77Clas1Θ_A EP94-97Clas1Θ_A EP106Clas1Θ_A EP108,117Clas1Θ_A EP119,124Clas1Θ_A</p> | <p>Episodios Clase 1 Θ_A</p> <p>EP57-59Clas1Θ_A EP61Clas1Θ_A EP64Clas1Θ_A EP77Clas1Θ_A EP94-97Clas1Θ_A EP106Clas1Θ_A EP108,117Clas1Θ_A EP119,124Clas1Θ_A</p> |
| <p>Episodios Clase 2 Θ_A</p> | <p>Episodios Clase 2 Θ_A</p> <p>EP18Clas2Θ_A EP19Clas2Θ_A EP20-23Clas2Θ_A EP26-31Clas2Θ_A EP35-38Clas2Θ_A EP43Clas2Θ_A EP46Clas2Θ_A EP48-50Clas2Θ_A EP52-56Clas2Θ_A EP64-73Clas2Θ_A EP75Clas2Θ_A EP81-82Clas2Θ_A EP84-87Clas2Θ_A EP89-93Clas2Θ_A EP94Clas2Θ_A EP95Clas2Θ_A EP97Clas2Θ_A EP99Clas2Θ_A EP100-101Clas2Θ_A EP112-117Clas2Θ_A</p> | <p>Episodios Clase 2 Θ_A</p> <p>EP18Clas2Θ_A EP19Clas2Θ_A EP20-23Clas2Θ_A EP26-31Clas2Θ_A EP35-38Clas2Θ_A EP43Clas2Θ_A EP48-50Clas2Θ_A EP52-56Clas2Θ_A EP64-73Clas2Θ_A EP75Clas2Θ_A EP81-82Clas2Θ_A EP84-87Clas2Θ_A EP89-93Clas2Θ_A EP95Clas2Θ_A EP97Clas2Θ_A EP99Clas2Θ_A EP100-101Clas2Θ_A EP112-117Clas2Θ_A</p> | <p>Episodios Clase 2 Θ_A</p> <p>EP19Clas2Θ_A EP20-23Clas2Θ_A EP26-31Clas2Θ_A EP35-38Clas2Θ_A EP43Clas2Θ_A EP48-50Clas2Θ_A EP52-56Clas2Θ_A EP64-73Clas2Θ_A EP75Clas2Θ_A EP80-82Clas2Θ_A EP84-87Clas2Θ_A EP89-93Clas2Θ_A EP95Clas2Θ_A EP97Clas2Θ_A EP99Clas2Θ_A EP100-101Clas2Θ_A EP112-117Clas2Θ_A</p> |
| <p>.....</p> <p>...</p> <p>Episodios Clase 1 Θ_B</p> | <p>.....</p> <p>...</p> <p>Episodios Clase 1 Θ_B</p> <p>EP7-14Clas1Θ_B EP15-30Clas1Θ_B EP30-41Clas1Θ_B</p> | <p>.....</p> <p>...</p> <p>Episodios Clase 1 Θ_B</p> <p>EP7-14Clas1Θ_B EP15-30Clas1Θ_B EP30-40Clas1Θ_B</p> | <p>.....</p> <p>.</p> <p>Episodios Clase 1 Θ_B</p> <p>EP7-14Clas1Θ_B EP15-30Clas1Θ_B EP30-41Clas1Θ_B</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| <p>Episodios Clase 2 OB</p> | <p>Episodios Clase 2 OB</p> <p>EP6-10Clas2OB EP6-10Clas2OB EP11-15Clas2OB EP16Clas2OB EP18Clas2OB EP19-20Clas2OB EP23-26Clas2OB EP28-31Clas2OB EP113-117Clas2OB EP118Clas2OB EP119Clas2OB EP120-122Clas2OB EP123-125Clas2OB EP126Clas2OB EP129Clas2OB EP134Clas2OB EP136Clas2OB EP139Clas2OB EP142Clas2OB EP145Clas2OB EP147Clas2OB EP148Clas2OB EP151-153Clas2OB</p> | <p>Episodios Clase 2 OB</p> <p>EP6-10Clas2OB EP11-15Clas2OB EP16Clas2OB EP18Clas2OB EP19-20Clas2OB EP21Clas2OB EP28-31Clas2OB EP113-117Clas2OB EP119Clas2OB EP120-122Clas2OB EP123-125Clas2OB EP126Clas2OB EP129Clas2OB EP134Clas2OB EP136Clas2OB EP139Clas2OB EP142Clas2OB EP145Clas2OB EP147Clas2OB EP148Clas2OB EP151-153Clas2OB</p> | <p>Episodios Clase 2 OB</p> <p>EP6Clas2OB EP7-10Clas2OB EP11-15Clas2OB EP16Clas2OB EP18Clas2OB EP19-20Clas2OB EP28-31Clas2OB EP113-117Clas2OB EP120-122Clas2OB EP126Clas2OB EP147Clas2OB</p> |
| <p>..... Episodios Entrevista OA</p> <p>EP33-38 EntOA EP39-46 EntOA EP48 EntOA EP52 EntOA EP58EntOA EP72-74EntOA</p> | <p>..... Episodios Entrevista OA</p> <p>EP48 EntOA EP51 EntOA EP52 EntOA EP58EntOA EP62-64EntOA EP72-74EntOA</p> | <p>..... Episodios Entrevista OA</p> <p>EP33-38 EntOA EP48 EntOA EP52 EntOA EP58EntOA EP62-64EntOA EP72-74EntOA</p> | <p>..... Episodios Entrevista OA</p> <p>EP33-38 EntOA EP48 EntOA EP58EntOA EP72-74EntOA</p> |
| <p>Episodios Entrevista OB</p> <p>EP45-47Ent OB</p> | <p>Episodios Entrevista OB</p> | <p>Episodios Entrevista OB</p> <p>EP45-47Ent OB</p> | <p>Episodios Entrevista OB</p> <p>EP11Ent OB</p> |
| <p>..... Episodios TER OA</p> <p>EP 8,9,10 TEROA EP 12,13 TEROA EP 14, 16 TEROA EP 17-18 TEROA EP 19-20-21 TEROA EP 22,23 TEROA</p> | <p>..... Episodios TER OA</p> <p>EP 8,9,10 TEROA EP 12,13 TEROA EP 14, 16 TEROA EP 17-18 TEROA EP 19-20-21 TEROA EP 22,23 TEROA</p> | <p>..... Episodios TER OA</p> <p>EP 8,9,10 TEROA EP 12,13 TEROA EP 14, 16 TEROA EP 17-18 TEROA EP 19-20-21 TEROA EP 22,23 TEROA</p> | <p>..... Episodios TER OA</p> <p>EP 8,9,10 TEROA EP 12,13 TEROA EP 14, 16 TEROA EP 17-18 TEROA EP 19-20-21 TEROA EP 22,23 TEROA</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| EP 24, 25,26 TERØA EP 27, 28 TERØA EP 29 TERØA | EP 24, 25,26 TERØA EP 27, 28 TERØA EP 29 TERØA | EP 24, 25,26 TERØA Ep 27,28 TERØA EP 29 TERØA | EP 24, 25,26 TERØA Ep 27,28 TERØA EP 29 TERØA |
| Episodios TER ØB | Episodios TER ØB | Episodios TER ØB | Episodios TER ØB |
| EP 3, 4, 5, 6 TERØB EP 8 TERØB EP 9,10,11 TERØB EP 12,13,14 TERØB EP 15,16 TERØB EP 17 TERØB EP 18,19 TERØB EP 21,22,23,24,25 TERØB EP 27 TERØB EP 42, 43, 44 TERØB EP48TERØB | EP 3, 4, 5, 6 TERØB EP 8 TERØB EP 9,10,11 TERØB EP 12,13,14 TERØB EP 15,16 TERØB EP 17 TERØB EP 18,19 TERØB EP 21,22,23,24,25 TERØB EP 27 TERØB EP 42, 43, 44 TERØB EP48TERØB | EP 3, 4, 5, 6 TERØB EP 8 TERØB EP 9,10,11 TERØB EP 12,13,14 TERØB EP 15,16 TERØB EP 17 TERØB EP 18,19 TERØB EP 21,22,23,24,25 TERØB EP 27 TERØB EP 42, 43, 44 TERØB EP48TERØB | EP 3, 4, 5, 6 TERØB EP 8 TERØB EP 9,10,11 TERØB EP 12,13,14 TERØB EP 15,16 TERØB EP 17 TERØB EP 18,19 TERØB EP 21,22,23,24,25 TERØB EP 27 TERØB EP 42, 43, 44 TERØB EP48TERØB |

| Agrupación de episodios asociados a los saberes basados en la experiencia | | | |
|---|---|---|--|
| ARG1.2: $EP_n \subset \theta_2$ $\leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \in \Theta_n$ | ARG2.2: $E_{pn} \subset \theta_2$ $\leftrightarrow Y_2 \in \theta_2$ y $Y_2 \in AIDM \rightarrow S$ | ARG3.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y Y_2 (es causado por) P_p | ARG4.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \subset S_{exp}$ |
| Episodios Clase 1 ØA | Episodios Clase 1 ØA | Episodios Clase 1 ØA | Episodios Clase 1 ØA |
| EP5Clas1ØA EP7Clas1ØA EP8Clas1ØA EP9Clas1ØA EP10-19Clas1ØA EP20-29Clas1ØA EP30-39Clas1ØA EP40-49Clas1ØA EP51-56Clas1ØA EP65-67Clas1ØA EP69-71Clas1ØA EP81Clas1ØA EP82Clas1ØA EP84Clas1ØA EP88-92Clas1ØA | EP5Clas1ØA EP7Clas1ØA EP8Clas1ØA EP9Clas1ØA EP10-19Clas1ØA EP20-29Clas1ØA EP30-39Clas1ØA EP40-49Clas1ØA EP51-56Clas1ØA EP65-67Clas1ØA EP69-71Clas1ØA EP81Clas1ØA EP82Clas1ØA EP84Clas1ØA EP88-92Clas1ØA EP104Clas1ØA EP107Clas1ØA | EP5Clas1ØA EP7Clas1ØA EP8Clas1ØA EP9Clas1ØA EP10-19Clas1ØA EP20-29Clas1ØA EP30-39Clas1ØA EP40-49Clas1ØA EP51-56Clas1ØA EP65-67Clas1ØA EP69-71Clas1ØA EP81Clas1ØA EP82Clas1ØA EP84Clas1ØA EP88-92Clas1ØA EP104Clas1ØA EP107Clas1ØA | EP5Clas1ØA EP7Clas1ØA EP8Clas1ØA EP9Clas1ØA EP10-19Clas1ØA EP20-29Clas1ØA EP30-39Clas1ØA EP40-49Clas1ØA EP51-56Clas1ØA EP65-67Clas1ØA EP69-71Clas1ØA EP81Clas1ØA EP82Clas1ØA EP88-92Clas1ØA EP104Clas1ØA EP107Clas1ØA EP117Clas1ØA EP125Clas1ØA |
| Episodios Clase 2 ØA | Episodios Clase 2 ØA | Episodios Clase 2 ØA | Episodios Clase 2 ØA |
| | EP9-10Clas2ØA EP13-17Clas2ØA EP24Clas2ØA EP25Clas2ØA | EP9-10Clas2ØA EP13-17Clas2ØA EP22Clas2ØA EP32-34Clas2ØA | EP9-10Clas2ØA EP13-17Clas2ØA EP22Clas2ØA EP32-34Clas2ØA |

| | | | |
|--------------------------------------|---|---|--|
| | EP32-34Clas2ΘA EP39Clas2ΘA EP41Clas2ΘA EP44Clas2ΘA EP46Clas2ΘA EP47Clas2ΘA EP57Clas2ΘA EP61-63Clas2ΘA EP77-78Clas2ΘA EP88Clas2ΘA EP102Clas2ΘA EP103Clas2ΘA EP111Clas2ΘA EP129Clas2ΘA EP149,152Clas2ΘA EP159,160Clas2ΘA EP171Clas2ΘA EP179,180Clas2ΘA | EP39Clas2ΘA EP41Clas2ΘA EP47Clas2ΘA EP57Clas2ΘA EP61-63Clas2ΘA EP77-78Clas2ΘA EP88Clas2ΘA EP111Clas2ΘA EP149,152Clas2ΘA EP159,160Clas2ΘA EP179,180Clas2ΘA | EP39Clas2ΘA EP41Clas2ΘA EP47Clas2ΘA EP57Clas2ΘA EP61-63Clas2ΘA EP77-78Clas2ΘA EP88Clas2ΘA EP111Clas2ΘA EP149,152Clas2ΘA EP159,160Clas2ΘA EP179,180Clas2ΘA |
| Episodios Clase 1 ΘB | Episodios Clase 1 ΘB | Episodios Clase 1 ΘB | Episodios Clase 1 ΘB |
| | EP1-2Clas1ΘB EP5Clas1ΘB EP43-58Clas1ΘB EP62-64Clas1ΘB EP66-67Clas1ΘB EP84-86Clas1ΘB EP88-89Clas1ΘB EP93-94Clas1ΘB EP101Clas1ΘB EP106Clas1ΘB EP113-114Clas1ΘB | EP1-2Clas1ΘB EP5Clas1ΘB EP43-58Clas1ΘB EP62-64Clas1ΘB EP65Clas1ΘB EP84-86Clas1ΘB EP88-89Clas1ΘB EP93-94Clas1ΘB EP101Clas1ΘB EP106Clas1ΘB EP113-114Clas1ΘB | EP1-2Clas1ΘB EP5Clas1ΘB EP43-58Clas1ΘB EP62-64Clas1ΘB EP65Clas1ΘB EP84-86Clas1ΘB EP88-89Clas1ΘB EP93-94Clas1ΘB EP96-100Clas1ΘB EP101Clas1ΘB EP102-105Clas1ΘB EP106Clas1ΘB EP107-112Clas1ΘB EP113-114Clas1ΘB EP116-121Clas1ΘB |
| Episodios Clase 2 ΘB | Episodios Clase 2 ΘB | Episodios Clase 2 ΘB | Episodios Clase 2 ΘB |
| | EP17Clas2ΘB EP22Clas2ΘB EP27Clas2ΘB EP32-39Clas2ΘB EP42Clas2ΘB EP43-53Clas2ΘB EP55-56Clas2ΘB EP60Clas2ΘB EP65Clas2ΘB EP66Clas2ΘB EP68-72Clas2ΘB EP73-77Clas2ΘB EP78-81Clas2ΘB EP82Clas2ΘB EP88Clas2ΘB | EP17Clas2ΘB EP21Clas2ΘB EP22Clas2ΘB EP27Clas2ΘB EP32-39Clas2ΘB EP43-53Clas2ΘB EP60Clas2ΘB EP73-77Clas2ΘB EP82Clas2ΘB EP88Clas2ΘB EP93-99Clas2ΘB EP101Clas2ΘB EP105Clas2ΘB EP107-112Clas2ΘB | EP21Clas2ΘB EP24Clas2ΘB EP27Clas2ΘB EP32-39Clas2ΘB EP40-42Clas2ΘB EP43-53Clas2ΘB EP60Clas2ΘB EP82Clas2ΘB EP87Clas2ΘB EP89-92Clas2ΘB EP102-104Clas2ΘB EP106Clas2ΘB EP107-112Clas2ΘB |

| | | | |
|--|--|---|---------------------------------------|
| | EP93-99Clas2OB EP101Clas2OB EP105Clas2OB EP107-112Clas2OB | | |
| Episodios Entrevista OA | Episodios Entrevista OA | Episodios Entrevista OA | Episodios Entrevista OA |
| EP5-6 Ent OA EP16 Ent OA EP30-32Ent OA EP49-51 EntOA EP53EntOA EP54EntOA EP55EntOA EP62-64EntOA | EP5-6 Ent OA EP23Ent OA EP30-32Ent OA EP47-48 EntOA EP49-51 EntOA EP53EntOA EP54EntOA EP55EntOA | EP16 Ent OA EP24-25 Ent OA EP29Ent OA EP30-32Ent OA EP38 EntOA EP40 EntOA EP42 EntOA EP47-48 EntOA EP49-51 EntOA EP53EntOA EP54EntOA EP55EntOA | EP47-48 EntOA EP53EntOA |
| Episodios Entrevista OB | Episodios Entrevista OB | Episodios Entrevista OB | Episodios Entrevista OB |
| EP1-2 Ent OB EP4-5 Ent OB EP11Ent OB EP31Ent OB EP35-36Ent OB EP37Ent OB EP38Ent OB | EP32Ent OB EP34-35Ent OB EP37Ent OB EP39-43Ent OB | EP5 Ent OB EP11Ent OB EP31Ent OB EP44Ent OB | |
| Episodios TER OA | Episodios TER OA | Episodios TER OA | Episodios TER OA |
| EP 31-32 TER OA EP 33 TER OA | EP 31-32 TER OA EP 33 TER OA | EP 31-32 TER OA EP 33 TER OA | EP 31-32 TER OA EP 33 TER OA |
| Episodios TER OB | Episodios TER OB | Episodios TER OB | Episodios TER OB |
| EP 29,30,31 TER OB EP 33,34 TER OB EP46,47,48TEROB | EP 29,30,31 TER OB EP 33,34 TER OB | EP 29,30,31 TER OB EP 33,34 TER OB | EP 29,30,31 TER OB EP 33,34 TER OB |

| Agrupación de episodios asociados a las teorías implícitas | | | |
|--|---|--|---|
| ARG1.3: $EP_n \subset \theta_3$ $\leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \in \Theta_n$ | ARG2.3: $E_{pn} \subset \theta_3$ $\leftrightarrow Y_3 \in \theta_3$ y $Y_1 \in$ AIDM $\rightarrow S$ | ARG3.3: $E_{pn} \subset \theta_3$ $\leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y Y_3 (es causado por) Cci | ARG4.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow$ $\theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \subset$ Sinet |
| | | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>Episodios Clase 1 ΘA</p> | <p>Episodios Clase 1 ΘA EP125Clas1ΘA</p> | <p>Episodios Clase 1 ΘA</p> | <p>Episodios Clase 1 ΘA EP125Clas1ΘA</p> |
| <p>Episodios Clase 2 ΘA</p> | <p>Episodios Clase 2 ΘA EP18Clas2ΘA EP59Clas2ΘA</p> | <p>Episodios Clase 2 ΘA EP59Clas2ΘA</p> | <p>Episodios Clase 2 ΘA EP11Clas2ΘA EP12Clas2ΘA EP18Clas2ΘA EP19Clas2ΘA EP25Clas2ΘA EP59Clas2ΘA EP87Clas2ΘA EP124Clas2ΘA EP173Clas2ΘA</p> |
| <p>..... Episodios Clase 1 ΘB</p> | <p>..... Episodios Clase 1 ΘB EP41Clas1ΘB</p> | <p>..... Episodios Clase 1 ΘB</p> | <p>..... Episodios Clase 1 ΘB EP16Clas1ΘB EP41Clas1ΘB</p> |
| <p>Episodios Clase 2 ΘB</p> | <p>Episodios Clase 2 ΘB</p> | <p>Episodios Clase 2 ΘB</p> | <p>Episodios Clase 2 ΘB</p> |
| <p>..... Episodios Entrevista ΘA EP56EntΘA EP59-60EntΘA</p> | <p>..... Episodios Entrevista ΘA EP27Ent ΘA EP28-29Ent ΘA</p> | <p>..... Episodios Entrevista ΘA EP27Ent ΘA EP43 EntΘA EP56EntΘA EP59-60EntΘA</p> | <p>..... Episodios Entrevista ΘA EP27Ent ΘA EP56EntΘA EP59-60EntΘA</p> |
| <p>Episodios Entrevista ΘB EP6 Ent ΘB EP8-10Ent ΘB EP36Ent ΘB EP38Ent ΘB</p> | <p>Episodios Entrevista ΘB</p> | <p>Episodios Entrevista ΘB EP6 Ent ΘB EP8-10Ent ΘB</p> | <p>Episodios Entrevista ΘB EP6 Ent ΘB EP8-10Ent ΘB EP36Ent ΘB EP38Ent ΘB EP44Ent ΘB</p> |
| <p>..... Episodios TER ΘA EP 37,38,39,40 TER ΘA EP 42, 43, 44 TER ΘA EP 46 TER ΘA</p> | <p>..... Episodios TER ΘA EP 37,38,39,40 TER ΘA EP 42, 43, 44 TER ΘA EP 46 TER ΘA</p> | <p>..... Episodios TER ΘA EP 37,38,39,40 TER ΘA EP 42, 43, 44 TER ΘA EP 46 TER ΘA</p> | <p>..... Episodios TER ΘA EP 37,38,39,40 TER ΘA EP 42, 43, 44 TER ΘA EP 46 TER ΘA</p> |
| <p>.....</p> | <p>.....</p> | <p>.....</p> | <p>.....</p> |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Episodios TER ØB EP 36,37 TER ØB EP 39,40 TER ØB | Episodios TER ØB EP 36,37 TER ØB EP 39,40 TER ØB | Episodios TER ØB EP 36,37 TER ØB EP 39,40 TER ØB | Episodios TER ØB EP 36,37 TER ØB EP 39,40 TER ØB |
|---|---|---|---|

| Agrupación de episodios asociados a guiones y rutinas | | | | |
|---|---|---|--|--|
| ARG1.4: EPN \subset \emptyset 4 \leftrightarrow \emptyset 4 \in Y4 y Y4 \in \emptyset n | ARG2.4: EPN \subset \emptyset 4 \leftrightarrow Y4 \in \emptyset 4 y Y4 \in AIDM \rightarrow S | ARG3.4: EPN \subset \emptyset 4 \leftrightarrow \emptyset 4 \in Y4 y Y4 (es causado por) Hv | ARG4.4: EPN \subset \emptyset 4 \leftrightarrow \emptyset 4 \in Y4 y Y4 \subset Simr | ARG4.5: EPN \subset \emptyset 4 \leftrightarrow \emptyset 4 \in Y4 y Y4 \subset Sim-r |
| Episodios Clase 1 ØA EP1Clas1ØA EP2Clas1ØA EP3Clas1ØA EP4Clas1ØA EP6Clas1ØA EP5Clas1ØA EP7Clas1ØA EP8Clas1ØA EP9Clas1ØA EP50Clas1ØA EP53Clas1ØA EP57-59Clas1ØA EP62-63Clas1ØA EP68Clas1ØA EP72-76Clas1ØA EP79-80Clas1ØA EP85-Clas1ØA EP87Clas1ØA | Episodios Clase 1 ØA EP1Clas1ØA EP2Clas1ØA EP3Clas1ØA EP6Clas1ØA EP50Clas1ØA EP53Clas1ØA EP57-59Clas1ØA EP62-63Clas1ØA EP68Clas1ØA EP72-76Clas1ØA EP78Clas1ØA EP79-80Clas1ØA EP85-87Clas1ØA EP93Clas1ØA EP99Clas1ØA EP102,103Clas1ØA EP105Clas1ØA EP118Clas1ØA EP125Clas1ØA | Episodios Clase 1 ØA EP1Clas1ØA EP2Clas1ØA EP3Clas1ØA EP6Clas1ØA EP50Clas1ØA EP53Clas1ØA EP57-59Clas1ØA EP62-63Clas1ØA EP68Clas1ØA EP72-76Clas1ØA EP77Clas1ØA EP79-80Clas1ØA EP85-87Clas1ØA EP93Clas1ØA EP99Clas1ØA EP102,103Clas1ØA EP105Clas1ØA EP118Clas1ØA EP126,127Clas1ØA | Episodios Clase 1 ØA EP1Clas1ØA EP2Clas1ØA EP3Clas1ØA EP6Clas1ØA EP50Clas1ØA EP53Clas1ØA EP57-59Clas1ØA EP62-63Clas1ØA EP68Clas1ØA EP72-76Clas1ØA EP77Clas1ØA EP79-80Clas1ØA EP84Clas1ØA EP85-87Clas1ØA EP93Clas1ØA EP99Clas1ØA EP102,103Clas1ØA EP105Clas1ØA EP112Clas1ØA EP113Clas1ØA EP118Clas1ØA EP120Clas1ØA EP123Clas1ØA EP124Clas1ØA EP125Clas1ØA EP126,127Clas1ØA | Episodios Clase 1 ØA EP1Clas1ØA EP2Clas1ØA EP3Clas1ØA EP6Clas1ØA EP50Clas1ØA EP53Clas1ØA EP57-59Clas1ØA EP62-63Clas1ØA EP68Clas1ØA EP72-76Clas1ØA EP77Clas1ØA EP79-80Clas1ØA EP84Clas1ØA EP85-87Clas1ØA EP93Clas1ØA EP99Clas1ØA EP102,103Clas1ØA EP105Clas1ØA EP112Clas1ØA EP113Clas1ØA EP118Clas1ØA EP120Clas1ØA EP123Clas1ØA EP124Clas1ØA EP125Clas1ØA EP126,127Clas1ØA |
| Episodios Clase 2 ØA | Episodios Clase 2 ØA EP1-8Clas2ØA EP11-12Clas2ØA EP40Clas2ØA EP74Clas2ØA EP76Clas2ØA EP104,105Clas2ØA EP107Clas2ØA | Episodios Clase 2 ØA EP1-8Clas2ØA EP11-12Clas2ØA EP40Clas2ØA EP74Clas2ØA EP76Clas2ØA EP104,105Clas2ØA EP107Clas2ØA EP110Clas2ØA | Episodios Clase 2 ØA EP145-147Clas2ØA EP173Clas2ØA | Episodios Clase 2 ØA EP1-8Clas2ØA EP11-12Clas2ØA EP19Clas2ØA EP40Clas2ØA EP44Clas2ØA EP46Clas2ØA EP51Clas2ØA EP62Clas2ØA EP64Clas2ØA |

| | | | | |
|---------------------------------|--|---|--|--|
| | EP110Clas2ΘA EP118,120Clas2ΘA EP122,123Clas2ΘA EP124,126Clas2ΘA EP128Clas2ΘA EP139Clas2ΘA EP156,158Clas2ΘA EP182Clas2ΘA EP185Clas2ΘA | EP128Clas2ΘA EP139Clas2ΘA EP156,158Clas2ΘA EP182Clas2ΘA EP185Clas2ΘA | | EP74Clas2ΘA EP76Clas2ΘA EP79Clas2ΘA EP83Clas2ΘA EP102Clas2ΘA EP103Clas2ΘA EP104,110Clas2ΘA EP118,120Clas2ΘA EP122,123Clas2ΘA EP124,126Clas2ΘA EP127Clas2ΘA EP128Clas2ΘA EP129Clas2ΘA EP136Clas2ΘA EP139Clas2ΘA EP141Clas2ΘA EP143Clas2ΘA EP156,158Clas2ΘA EP168Clas2ΘA EP171Clas2ΘA EP182Clas2ΘA EP185Clas2ΘA |
| Episodios Clase 1 ΘB | Episodios Clase 1 ΘB EP59-61Clas1ΘB EP65Clas1ΘB EP68-82Clas1ΘB EP87Clas1ΘB EP90-92Clas1ΘB EP115Clas1ΘB EP120-121Clas1ΘB | Episodios Clase 1 ΘB EP59-61Clas1ΘB EP65Clas1ΘB EP68-82Clas1ΘB EP87Clas1ΘB EP90-92Clas1ΘB EP115Clas1ΘB | Episodios Clase 1 ΘB EP31Clas1ΘB | Episodios Clase 1 ΘB EP2Clas1ΘB EP3-4Clas1ΘB EP6Clas1ΘB EP15Clas1ΘB EP59-61Clas1ΘB EP65Clas1ΘB EP68-82Clas1ΘB EP87Clas1ΘB EP90-92Clas1ΘB EP95Clas1ΘB EP96-100Clas1ΘB EP102-105Clas1ΘB EP107-112Clas1ΘB EP115Clas1ΘB EP116-121Clas1ΘB |
| Episodios Clase 2 ΘB | Episodios Clase 2 ΘB EP1-4Clas2ΘB EP57-59Clas2ΘB EP62Clas2ΘB EP140Clas2ΘB | Episodios Clase 2 ΘB | Episodios Clase 2 ΘB | Episodios Clase 2 ΘB EP1-4Clas2ΘB EP10Clas2ΘB EP18Clas2ΘB EP40-41Clas2ΘB EP54Clas2ΘB EP56Clas2ΘB EP57-59Clas2ΘB EP61Clas2ΘB EP62-64Clas2ΘB EP66Clas2ΘB EP67-72Clas2ΘB EP77Clas2ΘB |

| | | | | |
|---|---|--|---|--|
| | | | | EP78-81Clas2OB EP83-87Clas2OB EP89-92Clas2OB EP100Clas2OB EP102-104Clas2OB EP106Clas2OB EP131Clas2OB EP140Clas2OB EP153Clas2OB EP155-157Clas2OB |
| Episodios Entrevista OA | Episodios Entrevista OA | Episodios Entrevista OA | Episodios Entrevista OA | Episodios Entrevista OA |
| EP3-4 EntrOA EP7-8 Ent OA EP9 Ent OA EP10-14 Ent OA EP15 Ent OA EP17-19 Ent OA EP20-22 Ent OA EP29Ent OA EP65-71EntOA | EP65-71EntOA | EP9 Ent OA EP15 Ent OA EP17-19 Ent OA EP54EntOA EP65-71EntOA | | EP9 Ent OA EP15 Ent OA EP17-19 Ent OA EP54EntOA EP65-71EntOA |
| Episodios Entrevista OB | Episodios Entrevista OB | Episodios Entrevista OB | Episodios Entrevista OB | Episodios Entrevista OB |
| EP3 Ent OB EP7 Ent OB EP12-30Ent OB EP32Ent OB | | EP7 Ent OB EP12-30Ent OB EP32Ent OB | | EP7 Ent OB EP12-30Ent OB EP32Ent OB |
| Episodios TER OA | Episodios TER OA | Episodios TER OA | Episodios TER OA | Episodios TER OA |
| EP47TEROA EP48,49,50TEROA | EP47TEROA EP48,49,50 TEROA | EP47TEROA EP48,49,50 TEROA | EP51,52TEROA | EP47TEROA EP48,49,50 TEROA |
| Episodios TER OB | Episodios TER OB | Episodios TER OB | Episodios TER OB | Episodios TER OB |
| EP46,47,48TEROB EP52,53TEROB EP54TEROB | EP52,53TEROB EP54TEROB | EP52,53TEROB EP54TEROB | EP52,53TEROB EP54TEROB | EP52,53TEROB EP54TEROB |