

**EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DE LOS PROFESORES DE  
LENGUA CASTELLANA EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA, ASOCIADO A  
LA NOCIÓN ESCOLAR DE ORACIÓN.**

**ESPERANZA GÓMEZ ANGARITA**

**CÓDIGO 2013287571**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BOGOTÁ D.C  
2017**

**EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DE LOS PROFESORES DE  
LENGUA CASTELLANA EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA, ASOCIADO A  
LA NOCIÓN ESCOLAR DE ORACIÓN.**

**ESPERANZA GÓMEZ ANGARITA**

**CÓDIGO 2013287571**

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

**Director:**

**Dr. GERARDO ANDRES PERAFÁN ECHEVERRI**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BOGOTÁ D.C  
2017**

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

Firma del Presidente del jurado

---

Firma del Jurado

---

Firma del Jurado

Ciudad y Fecha (Día, mes y año) \_\_\_\_\_

## **DEDICATORIA**

Esta tesis de investigación está dedicada en primer lugar a Dios, quien ha iluminado cada uno de mis días. Igualmente a mi señora madre quien ha marcado mi derrotero como profesional. Finalmente a mi esposo y a mi hija, quienes me han brindado su apoyo incondicional a cada determinación que he tomado, en el proceso de escritura de la misma.


## AGRADECIMIENTOS

Al profesor Gerardo Andrés Perafán Echeverri quien me invitó a participar en este grupo de investigación, dándome su apoyo incondicional.

Agradezco a las profesoras Marina y Elizabeth, quienes me permitieron cumplir con esta investigación, al abrirme las puertas de sus aulas de clase sin presentar ninguna predisposición ante mi presencia.

A los estudiantes del colegio Sierra Morena en Ciudad Bolívar, quienes me permitieron invadir sus clases, sin inconveniente alguno.

A mis compañeras de cohorte: Carolina, Rebeca y Alexandra quienes alimentaron mi rol de investigadora, con sus constantes comentarios y sugerencias.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>— Universidad de la Pedagogía —</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 6 de 84</b>	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de Maestría
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	El conocimiento profesional específico de los profesores de Lengua Castellana en Educación Básica Secundaria, asociado a la noción escolar de Oración.
<b>Autor(es)</b>	Gómez Angarita, Esperanza
<b>Director</b>	Gerardo Andrés Perafán Echeverri
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 84 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
<b>Palabras Claves</b>	CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE, ORACIÓN, SABERES ACADÉMICOS, SABERES BASADOS EN LA EXPERIENCIA, TEORÍAS IMPLÍCITAS, GUIONES Y RUTINAS, NOCIÓN ESCOLAR.

<b>2. Descripción</b>
<p>Tesis de grado para optar al título de Magister en Educación, inscrita en la línea de investigación del conocimiento y las epistemologías del profesor del grupo de investigación INVAUCOL de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.</p> <p>En esta investigación se pretendió comprender e interpretar el sentido de la noción escolar de <i>oración</i> construido por los profesores de Lengua Castellana en educación básica secundaria. Para lograr lo anterior, fue necesario, por definición, plantear la integración de cuatro (4) saberes: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas, así como sus respectivos estatutos epistemológicos: la transposición didáctica, la práctica profesional docente, el campo cultural institucional y la historia de vida que, de manera intencionada, construyen consciente o inconscientemente; saberes y sentidos que emergen en el aula tanto los unos como los otros, en su discurso profesional. El propósito de este proceso de comprensión e interpretación es demostrar que el sujeto- profesor construye conocimiento en el aula de clase, fortaleciendo así la tesis que se viene construyendo desde hace varios años sobre el docente como un productor, un trabajador del conocimiento y no un simple reproductor del mismo.</p>

### 3. Fuentes

#### Primarias:

Observación participante de caso múltiple, grabaciones de audio y video, entrevistas semi-estructuradas, técnica de evocación del recuerdo, documentos institucionales.

#### Secundarias:

Angulo, J (1999). *De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento del docente*. En Angulo, J; Barquín, J; Pérez, A. Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica. Ediciones Akal S.A.

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

Bachelard, G. (2010). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.

Barinas, B. (2014). *El conocimiento profesional específico del profesor de biología asociado a la noción de célula*. (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación, Bogotá.

Barraza, W. (2014). *El conocimiento profesional docente del profesorado de matemáticas asociado a la noción de función escolar*. (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación, Bogotá.

Castañeda, L. (2016). *El conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción de compás*. (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación, Bogotá.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué.

Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990). *Procesos de pensamiento de los docentes*. En: Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza*. Tomo III. Barcelona: Editorial Paidós.

Connors, R. D. (1978). *Using Stimulated Recall in Naturalistic Settings: Some Technical Procedures* (informe técnico No. 78-2-1). Edmonton: Universidad de Alberta, Centre for Research in Teaching.

Denzin, N. (1984). *The Research Act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. Londres, Crom Helm.

Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. Universidad estatal del estado de Michigan. En: Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza*. Tomo II apartado 4. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Espinosa, S. (2013). *El conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura*. (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación, Bogotá.

- Fenstermacher, G. (1997). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza*. Universidad de Arizona. En: Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza*. Tomo I apartado 3. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Gage, N. L. (1978). *The Scientific basis of the art of teaching*. Nueva York: Teachers College Press.
- Gutiérrez, Y. (2012). Tesis Doctoral. *Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas sobre la lengua oral en la escuela colombiana actual. Un discurso sobre el desarrollo de la competencia*. Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”.
- Hurtado, L. (2016). *El conocimiento profesional específico del profesor de primaria de educación física asociado a la categoría de atletismo*. (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación, Bogotá.
- Jackson, W. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Colegio Sierra Morena IED. (2017). *Manual de Convivencia 2017-2018*. Bogotá.
- Marcelo, G. (1986). *Análisis de los procesos de pensamiento y toma de decisiones interactivas de profesores de E.G.B.* En: Revista Española de Pedagogía, vol. XLIV, No.73.
- Marcelo, G. (2002). *La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. Una revisión personal*. En: Perafán, G y Aduriz, A. (edits.) *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: UPN Colciencias.
- McNair, K. (1979). *Capturing Inflight Decisions*. En: *Educational Research Quarterly*, vol. 3, No. 4.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estandares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá.
- Munby, A. H. (1969). *The Use of Three Philosophical Models of Teaching to Analyze Selected Science lessons*. Thesis of Master. Toronto: University of Toronto.
- Ortega, J. y Perafán, G. A. (2012). *Algunas Tendencias en la Investigación Sobre el Conocimiento Profesional Docente: Antecedentes y Estado Actual de la Cuestión*. Revista EDUCyT. Asociación Colombiana para la investigación en Educación en Ciencias y Tecnología. 6, p.17-29
- Perafán, G. A. (1997). *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Perafán, G. A. (2005). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. A. (2011). *El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas*. Bogotá: UPN. Material de trabajo para El Seminario Doctoral. DIE. Manuscrito en prensa.



- Perafán, G. A. (2013). *El conocimiento profesional docente: Caracterización, Aspectos Metodológicos y Desarrollo*. Díada
- Perafán, G. A. (2013). *La Transposición Didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor*. Revista Folios. Nro. 37. Págs. 83-93.
- Perafán, G. A. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas*. Editorial Aula de Humanidades.
- Perafán G. A. y Tinjacá, F. M. (2012). *El conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química*. Ponencia presentada en III Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología - EducyT y II Congreso Iberoamericano en Investigación en Enseñanza de las Ciencias-CIIEC. San Juan de Pasto, 19-23 de noviembre.
- Pérez, G. (2016). *El conocimiento profesional del profesor de educación física asociado a la noción escolar de gimnasia*. (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación, Bogotá.
- Porlán, A. R. y Rivero, G. A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Reina, Y. (2014). *Conocimiento profesional específico del profesorado de tecnología asociado a la noción de diseño*. (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación, Bogotá.
- Russell, T. L. (1976). *On the Provision Made for Development of Views of Science and Teaching in science Teacher Education*. Thesis of Doctor of Philosophy. Toronto: University of Toronto.
- Shavelson, R. & Stern, P. (1981). *Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments decisions, and behavior*. En: Review of Educational Research. n. 51, 455-498.
- Shulman, L. S. (1989). *Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma*. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 57 (1), 1987, pp. 1-22.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tinjacá, F. (2013). *El conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química*. (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación, Bogotá.
- Tinjacá, F. y Perafán, G. (2014). *Aspectos generales y primeros avances para el encuadre de una investigación sobre el conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química*. Educación Vol. XXIII, No. 44. Colombia.
- Valcárcel, N; Miralles, P& Navarro, n (2009). *Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases desde la perspectiva del alumnado*. Revista de Educación, 349. Mayo-agosto 2009, pp. 413-433

#### 4. Contenidos

El documento está organizado en cuatro capítulos:

En el primer capítulo se enuncia el problema, el objetivo general, los objetivos específicos y la justificación de la investigación. Adicionalmente, se realiza un breve recorrido por los diferentes autores quienes, a lo largo de los últimos cuarenta años, han brindado elementos fundamentales a la línea de investigación en la cual se enmarca el presente trabajo, sobre el paso de la investigación desde el pensamiento del profesor a la del conocimiento profesional del profesor.

En el segundo capítulo se hace una revisión del modelo metodológico que fue considerado para desarrollar la investigación: el cualitativo interpretativo; y a su vez, de las técnicas e instrumentos utilizados para recopilar los datos, realizar el proceso de análisis y el de interpretación.

En el tercer capítulo, se presenta el proceso de análisis e interpretación de los datos que permitió establecer cuál es el conocimiento profesional específico que sobre la noción escolar de oración han construido los profesores de Lengua Castellana en educación básica secundaria. En ese contexto, se ponen en evidencia las imágenes que emergen en el orden discursivo de estos profesores y que connotan sentidos particulares latentes, con los cuales se construye el sentido general de dicha noción. Estas imágenes discursivas son: metáforas, símiles, ejemplos, entre otros, elaboradas por las profesoras partícipes en la investigación, a través de las cuales se construyó la noción escolar de oración, identificando el saber o saberes del cual hacen parte y la manera como se articulan, demostrando así que el docente no es un simple reproductor de saberes, sino un constructor intencionado de conocimiento escolar.

Por último, en el cuarto capítulo se presentan de forma breve las conclusiones surgidas de la reflexión hecha a lo largo del trabajo de investigación.

#### 5. Metodología

La presente investigación está enmarcada en el modelo Cualitativo-interpretativo siendo un estudio de caso múltiple sobre la noción escolar de oración, con la participación de dos docentes de educación básica secundaria, quienes evidenciaron que construyen conocimiento en el aula de clase resultado de la integración de cuatro saberes.

Para la recolección de los datos se recurrió a diferentes técnicas: la observación participante, el protocolo de observación, grabaciones de audio y video, la técnica de la estimulación del recuerdo, la entrevista semi-estructurada, y el análisis de contenidos de documentos oficiales. Por su parte, para el análisis y la interpretación de los datos se aplicó el Esquema Analítico, propuesto por Perafán (2011; 2015) y validado en diferentes trabajos de tesis de maestría y doctorado. Para finalizar, se procedió a realizar la triangulación de datos que dieron cuenta de la integración de los cuatro saberes en la noción escolar de Oración.

#### 6. Conclusiones

- Las docentes partícipes de la presente investigación producen conocimiento al interior del aula de clase de manera intencionada, a partir de la polifonía de los cuatro saberes que fundamentan el conocimiento profesional específico del profesor. Este conocimiento se evidencia a través de nociones o categorías construidas al integrarse los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas, y sus respectivos estatutos epistemológicos:

la transposición didáctica, la práctica profesional docente, el campo cultural institucional y la historia de vida.

- Los saberes académicos integrados en la noción escolar *oración* no son los saberes propios de otros campos de conocimiento, son saberes contruidos en el marco de la intencionalidad histórica de la enseñanza, en un proceso que presupone por una parte un co-nacimiento de la subjetividad y el conocimiento, y por otra parte, una ruptura con el principio de identidad del profesor con las disciplinas ajenas a la escuela. Ello se evidencia en las metáforas de la *demarcación de la oración entre una mayúscula y el punto como reflexión* y de *los esquemas como relación*, sentidos parciales sin los cuales no se podría considerar la noción escolar de oración.
- En las metáforas de la evocación como *expresión*, o de las guías o talleres como *producción de correlatos*, los saberes basados en la experiencia propia de la práctica profesional docente como estatuto fundante, se van integrando en la medida en que las docentes están en constante contacto con los estudiantes inmersos en el aula de clase.
- Las teorías implícitas surgidas del campo cultural institucional están presentes en las imágenes contruidas por las docentes que participaron en la investigación, y se refieren al proyecto de vida o la comparación de la enseñanza del español con relación a la del inglés, lo que enriquece aún más el sentido de dicha noción.
- En los guiones y rutinas es notoria la influencia de la historia de vida de la profesora Elizabeth, en la rutina del color como *preparación para la vida*, tanto como en la metáfora del mirar como *proceso de reconocimiento del propio saber*, por parte de la profesora Marina, en la integración de los sentidos contruidos alrededor de la noción escolar de oración. Aún más notorio es el hecho de que ellas de manera inconsciente han permeado su construcción de sentido al interior del aula con su historia de vida, hecho que evidenciaron en la medida que participaban en la presente investigación.
- Podemos afirmar entonces, finalmente, que el sentido escolar de la noción de oración contruido por las profesoras que participaron en esta investigación es epistemológicamente diferente al de otras disciplinas como la lingüística, por ejemplo, y lo podemos sintetizar de la siguiente manera: la noción escolar de oración es un dispositivo escolar que refiere a una construcción subjetiva a través de la cual, jugando con la mayúscula y el punto a través de diferentes esquemas, le permite a los profesores de lengua castellana lanzar a los estudiantes al reconocimiento de su propio saber a través de la expresión y la producción de correlatos, al ser interpelados como sujetos comunicativos, lo que los lleva a la aventura de construir un proyecto de vida sin límites, lleno de color e imágenes.

<b>Elaborado por:</b>	Esperanza Gómez Angarita
<b>Revisado por:</b>	Gerardo Andrés Perafán Echeverri

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	14	06	2017
--	----	----	------

## ÍNDICE GENERAL

<b>INTRODUCCIÓN</b>	Pág.
	15
<b>1. PROBLEMA</b>	17
1.1. Título	17
1.2. Planteamiento del problema	17
1.3. Justificación	18
1.4. Objetivos	20
1.4.1. Objetivo General	20
1.4.2. Objetivos específicos	20
1.5. Marco Referencial	21
1.5.1. Antecedentes	22
1.5.2. Conocimiento profesional del docente como sistema de ideas integradas	27
1.5.3. Conocimiento profesional específico asociado a categorías particulares	29
<b>2. METODOLOGÍA</b>	33
2.1. Recolección de datos	35
2.1.1. Observación participante	35
2.1.2. El protocolo de Observación	35
2.1.3. Las grabaciones de audio y video	36
2.1.4. La entrevista semi-estructurada	36
2.1.5. La técnica de la estimulación del recuerdo TER	37
2.16. Documentos oficiales	37
2.2. Proceso de análisis	37
2.3. Proceso de interpretación	37
<b>3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	40
3.1. Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante: la transposición didáctica, asociados a la noción escolar de Oración	40

3.1.1.	La metáfora de la demarcación de la oración entre una mayúscula y el punto como reflexión que integra el sentido parcial de la noción escolar de oración	40
3.1.2.	La metáfora de los esquemas como relación, sentido que integra la construcción parcial de la noción escolar de oración	42
3.2.	Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante: la práctica profesional, asociados a la noción escolar de oración	45
3.2.1.	La metáfora de la evocación como expresión, sentido que integra la construcción parcial de la noción escolar de oración	46
3.2.2.	La metáfora de las guías o talleres como producción de correlatos, sentido parcial que integra la noción escolar de oración	49
3.3.	Las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante: el campo cultural institucional, asociados a la noción escolar de oración	51
3.3.1.	La metáfora de la comparación del español con el inglés como interpelación al sujeto comunicativo	53
3.3.2.	La metáfora del Proyecto de Vida como identificación con el futuro sentido parcial que integra la noción escolar de oración	55
3.4.	Los guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante: la historia de vida, asociados a la noción escolar de oración	58
3.4.1.	La rutina del color como preparación para la vida, en la construcción parcial del sentido de la noción escolar de oración	58
3.4.2.	La metáfora del mirar como proceso de reconocimiento del propio saber en la construcción de sentido parcial de la noción escolar de oración	61
3.5	Integración del conocimiento profesional específico del profesor de Lengua Castellana asociado a la noción escolar de Oración	65
<b>4.</b>	<b>CONCLUSIONES</b>	<b>68</b>
	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>70</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>75</b>
1.	PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN	75
2.	EJEMPLO ANALYTICAL SCHEME	80

**LISTA DE FIGURAS**

		Pág.
Figura 1.	El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas	27
Figura 2.	El conocimiento profesional específico asociado a categorías particulares	29
Figura 3.	El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares (adaptación)	32
Figura 4.	Síntesis de los argumentos que comprenden el esquema analítico	38
Figura 5.	Noción oración	66

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de tesis está enmarcado dentro de la línea de investigación sobre el conocimiento y las epistemologías del profesor del grupo de investigación INVAUCOL (Investigación por las Aulas colombianas), la cual ha venido trabajando desde hace cerca de 20 años en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

En esta investigación se busca demostrar que el docente de Lengua Castellana en educación básica secundaria, al enseñar la noción escolar de oración, desarrolla una serie de procesos intencionados, algunos de carácter consciente y otros inconscientes, a través de los cuales evidencia la integración de los saberes académicos, los saberes surgidos de la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas, así como sus respectivos estatutos epistemológicos: la transposición didáctica, la práctica profesional docente, el campo cultural institucional y la historia de vida que ha venido construyendo en su devenir histórico como educador.

El documento se ha organizado en cuatro capítulos: en el primero, se enuncia el problema, el objetivo general, los objetivos específicos y la justificación de la investigación; además, se realiza un breve recorrido por diferentes autores quienes, a lo largo de los últimos cuarenta años, han brindado elementos fundamentales a la línea de investigación en la cual se enmarca el presente trabajo: la del conocimiento profesional del docente.

En el segundo capítulo, se hace una revisión del modelo metodológico que fue considerado para desarrollar la investigación: el cualitativo interpretativo; asimismo, de las técnicas e instrumentos utilizados para recopilar los datos, realizar el proceso de análisis y el de interpretación.

Partiendo del análisis e interpretación de los datos recopilados, en el tercer capítulo, se evidenciaron las figuras: imágenes, metáforas, ejemplos, que emergen en el orden discursivo de las profesoras partícipes en la investigación, y que connotan sentidos particulares latentes con los cuales se construye el sentido general de la noción escolar de oración. En ellas se identifican el saber o saberes del cual emergen, junto con su estatuto epistemológico fundante y la manera como se articulan. Es a través de este proceso que se evidencia que el docente no es un simple reproductor de saberes, sino un constructor intencionado de conocimiento escolar.

Se finaliza este documento con el cuarto capítulo en el que se presenta de forma sucinta, las conclusiones surgidas de la reflexión hecha a lo largo del presente trabajo de investigación sobre el conocimiento profesional específico de los profesores de lengua castellana en educación básica secundaria, asociado a la noción escolar de oración.



## 1. Problema

### 1.1. Título

El conocimiento profesional específico de los profesores de Lengua Castellana en educación básica secundaria, asociado a la noción escolar de oración.

### 1.2. Planteamiento del Problema

Históricamente a los docentes se les ha atribuido el papel de simples reproductores del conocimiento en el aula escolar, desconociendo su papel en la construcción del mismo; sin embargo, a finales de los años 70, surgieron a nivel mundial varios investigadores a quienes les interesó lo que realmente ocurría al interior de las clases, al momento que el profesor iniciaba junto a un grupo de estudiantes su proceso de *construcción de conocimientos*.

Estos investigadores, ya fuera por iniciativa personal o como resultado de una serie de coyunturas políticas, comenzaron a interrogarse sobre el Conocimiento Profesional Docente y por el docente como productor del conocimiento que enseña (Perafán, 2013). Este cambio de la perspectiva investigativa iniciado con los trabajos de Freema Elbaz (1983), Lee S. Shulman (1989), Ana Rivero y Rafael Porlán (1998), y en Colombia por Andrés Perafán (1996), en el marco del desarrollo de la línea de investigación: conocimiento y epistemologías del profesor, que se ha venido trabajando al interior del grupo de investigación INVAUCOL, nacida en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, abrió la posibilidad para plantear la tesis de que los saberes a los que el profesor recurre en su labor pedagógica, no se fundamentan únicamente en los saberes académicos, es decir, en las diferentes disciplinas científicas de carácter externo que a lo largo de la historia han nutrido la enseñanza, sino que, son el producto de la construcción intencionada del docente, quien integra en los mismos no sólo los saberes académicos escolares, sino los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas, cuya fuentes se ubican en unos estatutos epistemológicos diferentes a los propuestos tradicionalmente: la transposición didáctica, la práctica profesional docente, el campo cultural institucional y la historia de vida.

La gran problemática que surge alrededor de esta situación, es la de cómo evidenciar, caracterizar, comprender e interpretar esta construcción de conocimiento por parte del profesor

en el aula. De aquí se parte para definir la pregunta problémica alrededor de la cual girará la presente tesis:

*¿Qué tipo de conocimiento profesional específico asociado a la noción escolar de oración ha construido el profesorado del área de Lengua Castellana en educación básica secundaria?*

### **1.3. Justificación**

Los docentes pocas veces se han detenido a reflexionar sobre el rol de los profesores en el aula y su posibilidad de ser reconocidos como trabajadores de la educación, capaces de producir nuevos conocimientos. Al ingresar a la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y al entrar en contacto con la línea de Investigación orientada a reconocer el conocimiento profesional docente, es decir, los saberes que el profesor produce en el aula, se abre una posibilidad real sobre el tema. Pocos habían considerado la perspectiva de la investigación como una herramienta que permitiera evidenciar la producción de saberes que realiza el docente en el aula y a la vez, sistematizar apropiadamente sus experiencias.

Al considerar la investigación sobre el *conocimiento profesional específico asociado a la noción escolar de oración que ha construido el profesorado del área de Lengua Castellana en educación básica secundaria*, se busca hacer evidente ese papel fundamental que el profesor asume en el aula: el de trabajador de la educación, el de productor intencionado de conocimientos, surgidos de la integración de cuatro (4) saberes: los saberes académicos, los saberes surgidos de la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas, que tienen como estatutos epistemológicos fundantes específicos a la transcripción didáctica, la práctica profesional, el campo cultural institucional y la historia de vida, que se han ido construyendo a lo largo de su devenir histórico. Se busca hacer evidente que al interior del aula se produce el co-nacimiento del sujeto-profesor como resultado del proceso de construcción de conocimiento.

¿Qué justifica el haber elegido esta categoría o noción?, *oración* es una noción escolar fundamental al momento de analizar la organización de la Lengua Castellana como sistema comunicativo, en el cual se encuentra inmerso el estudiante desde sus primeros años de vida, y

que, a su vez, le permite comprender otras categorías relacionadas con la enseñanza de la estructura de la lengua materna desde la educación básica primaria, llegando a la educación básica secundaria.

La oración como unidad lingüística, es la noción a partir de la cual se interpela al estudiante para producir textos tanto orales o escritos de manera consciente, invitándolo a reconocer la importancia que tiene esta cuando de la comunicación se trata. A medida que avanza en su proceso de formación educativa, es decir, que pasa de la primaria al bachillerato, se le invita a hacer una abstracción de su práctica comunicativa a través de la noción escolar de oración, siendo consciente de que este elemento integra cada texto que produce de manera intencionada en cualquier contexto en el que se desenvuelve.

Para que el profesor de Lengua Castellana devenga sujeto-profesor en su interactuar con el estudiante en el aula de clase, toma de manera intencionada esta noción, en la cual, ha integrado los cuatro saberes: saberes académicos, saberes basados en la experiencia, guiones y rutinas y teorías implícitas, y sus estatutos fundantes: la transposición didáctica, la práctica profesional docente, el campo cultural institucional y la historia de vida, lo que le permite elaborar un discurso escolar integrado por figuras discursivas: imágenes, metáforas, símiles, ejemplos, a través de los cuales se evidencia el conocimiento profesional específico que le es propio, particular y diferente al conocimiento de otras disciplinas que han pretendido incorporarse al discurso del profesor.

En conclusión, la no aceptación de nuestro papel como investigadores, de tener la capacidad de ser constructores de conocimientos, la necesidad de reivindicar profesional y laboralmente a los profesores, justifica el realizar una investigación alrededor de los saberes que construye el docente en el aula de manera intencionada, y en consecuencia, de validar con los resultados de la misma, la premisa de que somos *productores* y *no* reproductores de saberes, dignos de ser tomados en cuenta al momento de hablar sobre la construcción de conocimiento escolar.

## **1.4. Objetivos**

### **1.4.1. Objetivo General.**

Comprender e interpretar el conocimiento profesional específico del profesor del área de Lengua Castellana en educación básica secundaria asociado a la noción escolar de oración.

### **1.4.2. Objetivos Específicos.**

- a. Identificar y caracterizar los saberes académicos presentes en el conocimiento profesional específico del profesor del área de Lengua Castellana en educación básica secundaria asociado a la noción escolar de oración.
- b. Identificar y caracterizar los saberes prácticos presentes en el conocimiento profesional específico del profesor del área de Lengua Castellana en educación básica secundaria asociado a la noción escolar de oración.
- c. Identificar y caracterizar las teorías implícitas presentes en el conocimiento profesional específico del profesor del área de Lengua Castellana en educación básica secundaria asociado a la noción escolar de oración.
- d. Identificar y caracterizar los guiones y rutinas presentes en el conocimiento profesional específico del profesor del área de Lengua Castellana en educación básica secundaria asociado a la noción escolar de oración.

## 1.5. Marco Referencial

A lo largo de los últimos cuarenta años autores como Frederick Erickson, Freema Elbaz, Lee Shulman, Rafael Porlán y Ana Rivero, Martín del Pozo, Félix Ángulo Rasco, entre otros, han analizado los procesos de investigación surgidos alrededor de los problemas de la enseñanza, específicamente, los problemas relacionados con las líneas de investigación orientadas al pensamiento del profesor y a su conocimiento profesional. Durante este recorrido, se han visto orientados a plantearse, desde diferentes perspectivas, que dichos procesos están considerando la posibilidad de que el docente no es un simple reproductor de conocimientos, sino que puede ser capaz de *construir* conocimiento dentro del aula de clase.

Con base, en esas ideas, Perafán (1997), dio inicio a una línea investigativa orientada a evidenciar que, partiendo de la identificación y comprensión de una categoría específica que se enseña en el aula, se puede demostrar la existencia del conocimiento complejo producido por el docente dentro del aula de clase, como resultado de un proceso de integración de cuatro saberes: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas y sus respectivos estatutos epistemológicos: la transposición didáctica, la práctica profesional docente, el campo cultural institucional y la historia de vida, que de manera consciente o inconsciente, le permiten realizar este proceso de construcción.

Se realizará entonces, un recorrido a esos antecedentes y a la propuesta planteada por los integrantes del grupo de investigación INVAUCOL para darle respuesta a la pregunta que orienta esta investigación: *¿Qué tipo de conocimiento profesional específico asociado a la noción escolar de oración ha construido el profesorado del área de Lengua Castellana educación básica secundaria?*

### 1.5.1. Antecedentes

Para hablar de antecedentes se debe hacer un recorrido a lo largo de los últimos cuarenta años, por las líneas de investigación de la enseñanza y en especial, de aquellas que de una u otra forma han tocado temas relacionados con el pensamiento y el conocimiento del profesor.

Varios autores han reconocido que entre los años 60 y 70, la línea de investigación sobre la enseñanza que se destacó fue el *Enfoque de la efectividad de la enseñanza o Proceso-Producto*, entre ellos Shulman, (1989). Gage (1978) la relacionó con el Paradigma Conductista que buscaba definir y valorar los efectos de las acciones desarrolladas por el docente en el aula sobre el proceso de aprendizaje de un grupo de estudiantes.

Esta línea de investigación comenzó a ser criticada, según Shulman (1989, p.17), entre otros aspectos, por: reducirse a reconocer “éxito en relación con sus propios objetivos”, lo que ocasionó que se le exigieran unos nuevos, causando frustración en quienes la lideraban; a la vez, el tener un corte experimental que no consideraba el entorno escolar; y, por tender hacia lo empírico. De esta manera, en ese tipo de investigaciones sobre la enseñanza: “se buscaban las causas en los comportamientos y no en explicaciones o mecanismos teóricamente significativos” (Shulman, 1989, pág. 17). “Se redujo el ser y el hacer del profesor en el marco de lo estático y lo estructural, pues al no reconocerle como un sujeto pensante e intersubjetivo, se subyugó y se le restringió como un ente con capacidad de replicar indicadores ya predeterminados” (Hurtado, 2016, p. 36).

Con las nuevas propuestas surgidas desde la psicología cognitiva, algunos autores orientaron sus investigaciones a entender los *procesos mentales* realizados por los profesores al momento de la planeación de sus clases. En ese sentido se debe destacar el trabajo realizado por Philip W. Jackson, en su obra “Life in classroom” (1968), quien, según la investigadora Castañeda en su tesis de grado (2016, p.26) “describió en detalle la actividad del docente, [...] y resaltó la importancia de investigar sobre los pensamientos del profesor en la planificación para comprender mejor los procesos en el aula, [...]”.

Según Yolima Gutiérrez (2012), autores como Shulman (1986), Marcelo (1987), Clark y Peterson (1990) afirman que “este paradigma (paradigma del pensamiento o pensamientos del profesor) se ocupa de reconocer el estatus de la profesión docente a través de tres categorías

desde las cuales se han producido diversas investigaciones: a) los procesos de planificación (pensamientos preactivos y postactivos); b) la toma de decisiones interactivas; c) las teorías implícitas y creencias del profesor” (Gutiérrez, 2012. p.83).

Si bien este paradigma de investigación: *pensamiento del profesor (enmarcado en el enfoque cognitivo)*, recibió múltiples críticas al limitarse solamente en considerar aspectos predictivos para lograr una enseñanza efectiva lo que la acercaba más a la línea de proceso-producto, es conveniente reconocer su aporte en la ruptura con el paradigma establecido, dando paso a nuevas líneas de investigación que abrieron el camino hacia *el enfoque alternativo: en ese sentido, es conveniente mencionar a autores como Clark y Peterson (1990)*, quienes identifican tres momentos en el pensamiento docente, siendo el más relevante para las nuevas líneas de investigación el que se refiere a las *teorías y creencias de los docentes*: “...corresponden a un acervo de conocimientos, a un sustrato ideológico, que pueden ser resultado de las reflexiones e inciden en la planificación, las decisiones y los pensamientos del profesor durante la fase interactiva de la enseñanza” (Barinas, 2013, p. 30).

Por su parte, Jackson (1991), considera importante el analizar los procesos que se presentan al interior del pensamiento del docente que influyen en el desempeño del mismo en el aula de clase. Otro aporte fundamental es la introducción del concepto de *rutina* por parte de Shavelson y Stern (1981) visto como “como plan mental o guion preestablecido, que se reorienta, se adapta o se realiza como fue planeado, según el comportamiento de los estudiantes” (Castañeda, 2016, p. 28)

En los años 80 esta línea comenzó a perder fuerza, dando paso al interés mostrado por investigadores como Shavelson (1973); Shulman y Elstein (1975), al “involucrar otros aspectos de la enseñanza menos observables y más enfocados hacia los procesos mentales, que intervienen en la toma de decisiones de los profesores, ya sea antes, durante o después de la acción pedagógica” (Gutiérrez, 2012, p. 82). En otras palabras, se habla de una línea de investigación sobre *los procesos de pensamiento de los profesores*, la cual se vio fortalecida por el trabajo desarrollado en el Congreso Nacional de Estudios sobre la Enseñanza efectuado en los Estados Unidos en 1975 y liderado por el National Institute of Education.

Como resultado de los procesos de investigación presentados en este Congreso el profesor Lee, S. Shulman, como representante de la Comisión Sexta, hace mención por primera vez del *Conocimiento Profesional del Profesor*, reconociéndolo como un profesional capaz de

reflexionar y tomar decisiones frente a su trabajo en el aula. En su obra *Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma*, publicada inicialmente en 1987, (la cual surge como respuesta a esta coyuntura socio-política alrededor de la Educación en los Estados Unidos), parte de la comparación de dos docentes: uno novato y otro experto, con el objetivo de identificar *el conocimiento base para la enseñanza* y, plantea una nueva tesis en la cual reconoce siete categorías de conocimiento del profesor: el Conocimiento del Contenido, el Conocimiento Didáctico General, el Conocimiento del Currículo, el Conocimiento de los Alumnos y del Aprendizaje, el Conocimiento del Contexto, el Conocimiento de la Filosofía Educativa, Fines y Objetivos, y finalmente, el *Conocimiento pedagógico de Contenido* (Pedagogical Content Knowledge - PCK), como elementos base para la enseñanza.

Según Shulman, el Conocimiento Pedagógico de Contenido se obtiene de *la sabiduría que otorga la práctica*, siendo propio de los maestros expertos. Es en este momento donde le reconoce al profesor el carácter de Profesional del Conocimiento, sin embargo, a pesar de haber llegado tan lejos, este autor no profundizó el análisis sobre este conocimiento al olvidar preguntarse por su naturaleza, es decir, sobre el valor epistemológico del mismo.

En este momento es pertinente citar a Elbaz (1983), considerada como una de las pioneras de las investigaciones sobre el conocimiento del profesor, en su obra *Teacher thinking. A study of practical Knowledge*, la cual gira alrededor del estudio del caso de una docente de lengua extranjera: Sarah. En esta obra expone que es engañoso afirmar que los docentes carecen de conocimiento, habla de un pensador práctico no en abstracto. A partir de ese momento habla del *conocimiento práctico* y de las cinco orientaciones dadas a ese conocimiento, entendidas como la forma en que el conocimiento práctico se *materializa*:

1. Orientación a las situaciones: el conocimiento orientado a un contexto práctico concreto.
2. Orientación personal: se refiere al carácter personal de los conocimientos del profesor. Destaca la naturaleza activa, constructiva e intencional del conocimiento.
3. Orientación Social: se reconoce que el conocimiento práctico está condicionado socialmente.



4. Orientación de la experiencia: la actuación personal y social del profesor se basan en la experiencia.
5. Orientación teórica: se refiere al hecho de que el conocimiento del profesor se relaciona de una manera especial con la teoría.

Elbaz, junto con otros autores coinciden en considerar que los procesos cognitivos desarrollados por el docente están orientados por las creencias, valores y principios del mismo, es decir, habla de un componente proposicional del conocimiento práctico que constituye las categorías que enseña y está integrando la naturaleza misma del conocimiento profesional del profesor.

Cada uno de estos nuevos aspectos permite la transición hacia un *enfoque alternativo* en el cual se consideran aspectos sociales, antropológicos y filosóficos que integran el pensamiento del profesor:

“La investigación sobre el pensamiento del profesor, “Teacher thinking”, predominante en la década de los 80, dio paso a una gran preocupación por el conocimiento del profesor, “Teacher knowledge”. El cambio de interés vino motivado por el descubrimiento de la estrechez del análisis psicológico y cognitivo de la investigación, así como de una creciente influencia contextual y epistemológica que reconocía, gracias a la aportación de Donald Schon (1982, 1987), el hecho evidente de que los docentes son profesionales que desarrollan una epistemología de la práctica, es decir que generan conocimiento sobre la enseñanza que merece la pena ser investigado” (Marcelo, 1987, p. 47).

De acuerdo con los aportes o planteamientos de Ortega (2012), *el enfoque Alternativo* considera fundamental la intencionalidad de la enseñanza en la comprensión de la actividad del profesor. Con este nuevo planteamiento se da inicio a la transición entre la línea de investigación sobre el Pensamiento del Profesor a la del Conocimiento Profesional del Profesor.

Continuando con esta revisión de autores, se evidencian algunas investigaciones orientadas a considerar la integración de diferentes fuentes de saber: en ese sentido es esencial mencionar el trabajo desarrollado por *Rafael Porlán y Ana Rivero*, quienes en la obra: “El Conocimiento de los Profesores” (1998), se refieren al Conocimiento Profesional Dominante o Hegemónico, el cual está configurado por cuatro tipos de saberes: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y guiones de acción, y las teorías implícitas; los cuales

atienden a dos dimensiones: la dimensión epistemológica, tanto en el nivel racional como en el nivel experiencial; y la dimensión psicológica que considera el nivel explícito y nivel tácito:

1. Los Saberes Académicos: o conocimientos sobre el currículo o ciencias de la educación, son adquiridos a lo largo del proceso de formación escolar, son de carácter explícito. Porlán y Rivero afirman que es poca la influencia presente en la actividad profesional por ser descontextualizados y fragmentarios, por ser saberes ajenos a la escuela.
2. Los Saberes basados en la Experiencia: emanados de las ideas desarrolladas por los profesores sobre diferentes aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, durante la práctica profesional de manera consciente se manifiestan como metáforas, principios de acción, narrativas, etc., se originan en la experiencia de cada sujeto como profesor. Son de carácter explícito.
3. Las Rutinas y Guiones de acción: son el conjunto de esquemas tácitos surgidos de la experiencia diaria. Hacen parte de un saber más cercano a la conducta, ya que se le reconoce al docente la capacidad de predecir el rumbo de los acontecimientos en el aula de clase, lo que va a ocurrir; en otras palabras, son esquemas o principios de actuación.
4. Las teorías implícitas: son teorías de carácter inconsciente que posee el profesor, siendo parte de un sistema basado en categorías externas, enmarcadas en la cultura institucional, plasmada en los proyectos educativos institucionales (PEI), los planes curriculares y otros documentos. El profesor está inmerso en ese sistema, el cual puede afectar o modificar su desempeño al interior del aula de clase. .

Porlán y Rivero (1998) afirman que el *Conocimiento Profesional Dominante* surge de yuxtaponer estos cuatro saberes:

“...saberes de naturaleza diferente, generados en momentos y en contextos no siempre coincidentes, que se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o pre profesionales” (Porlán y Rivero, p.60).

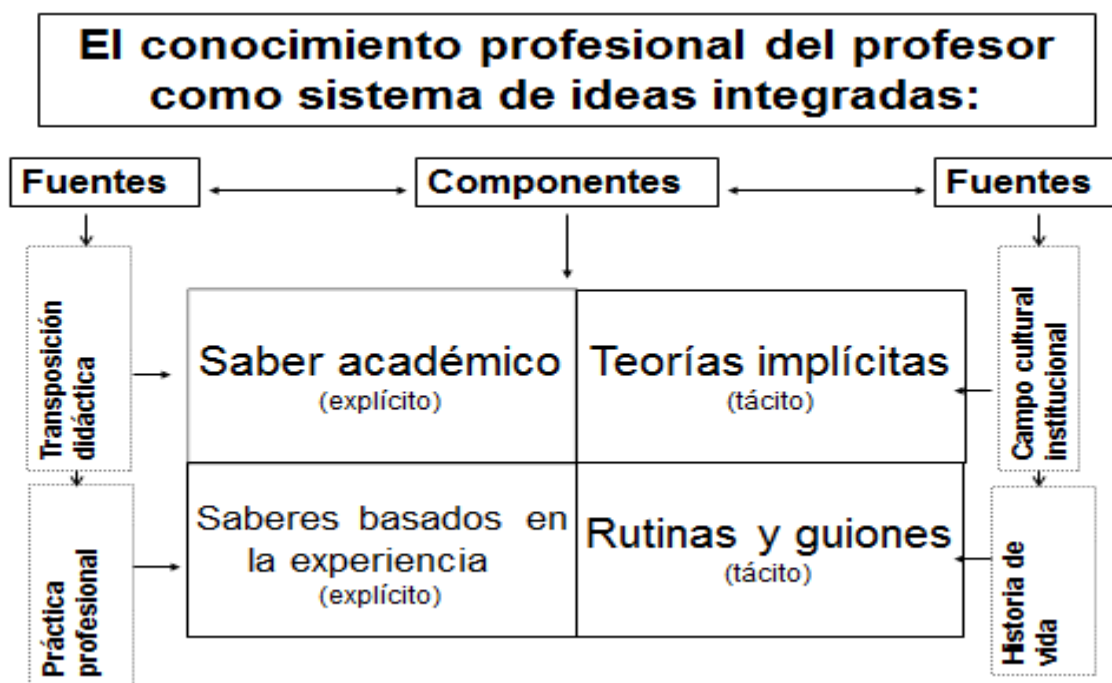
Estos autores mencionan que son saberes yuxtapuestos, por cuanto no están relacionados entre sí porque los docentes se encuentran inmersos en una serie de obstáculos epistemológicos que les impiden su integración y es aquí donde proponen la formulación de un conocimiento profesional *deseable*, el cual buscaría la integración de los saberes antes mencionados.

### 1.5.2. Conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas.

Partiendo de la afirmación hecha por Porlán y Rivero alrededor de la yuxtaposición de los cuatro saberes previamente mencionados, Perafán (2004) realiza una reformulación de la misma, definiendo el conocimiento profesional docente como *un sistema de ideas integradas*.

El profesor Perafán parte de la propuesta de Porlán y Rivero en cuanto a los cuatro tipos de saberes, pero va mucho más allá, ya que a cada uno de ellos lo relaciona con un estatuto epistemológico fundante diferente, y una dimensión psicológica que bien puede ser explícita o implícita, definiendo cada uno de estos saberes de la siguiente manera:

Figura 1. El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas.



Fuente: *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. (Perafán, 2004, p. 65).

*Los Saberes Académicos:* Perafán (2004) propone como su estatuto epistemológico fundante la Transposición Didáctica (Chevallard, 1997) vista no desde la razón instrumental como técnica de adecuación o de modelación que permite que el saber sabio pase a ser el saber enseñado en el aula, sino como un fenómeno antropológico y epistemológico que entiende que el sujeto-profesor construye sentidos y saberes con la intencionalidad de enseñar, como eje estructurador; por otra parte esta categoría supone la lógica del conocimiento de la subjetividad y el conocimiento en la cual el sujeto-profesor y el sujeto- estudiante al mismo tiempo y en el mismo lugar, emergen en la construcción de conocimiento; por último, dicha categoría implica la superación del *miedo al parricidio*, al romper con la idea de que el paradigma propio de la enseñanza son las disciplinas ajenas a la escuela.

*Los Saberes Basados en la Experiencia:* cuyo estatuto fundante es la Práctica Profesional. De carácter explícito, la práctica profesional del docente retomando a Schön, se refiere al *conocimiento en la acción*, ya que le permite al profesor el reflexionar antes, durante y después del acto de la enseñanza, partiendo de las realidades que surgen en el aula al interactuar con los estudiantes, por lo que no requiere de una razón externa para existir como saber (Perafán, 2011).

*Los Guiones y Rutinas:* siguiendo la propuesta de Perafán tienen como principio fundante la historia de vida del profesor. Es un saber tácito, por cuanto se ubica en las dimensiones inconsciente o subconsciente del pensamiento del profesorado, resultado de sus vivencias, temores o sueños, que se han ido construyendo a lo largo de la praxis del vivir, en el contacto con su entorno familiar, la academia y la vida profesional; tiene como función *construir, predecir y controlar* los procesos vividos al interior del aula. A través de los guiones y rutinas, el profesor logra llevar a la práctica un conocimiento abstracto.

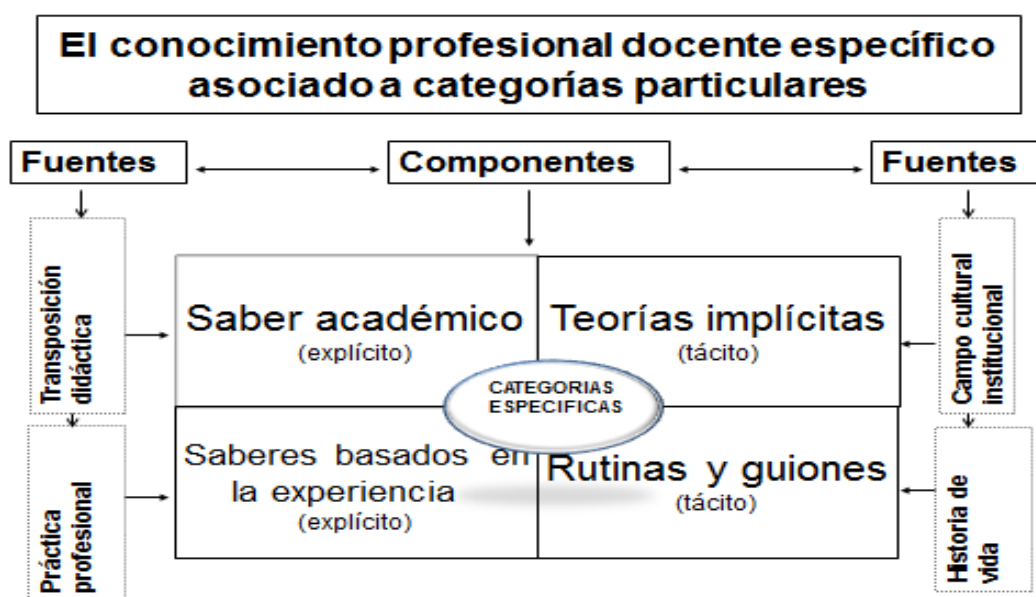
*Las Teorías Implícitas:* al igual que los guiones y rutinas, son un saber tácito, cuyo estatuto fundante es el Campo Cultural Institucional constituido por las normas, acuerdos y prácticas institucionales, a las cuales se enfrenta de manera permanentemente el docente, tanto en el plano consciente a través de los textos oficiales: Políticas Educativas, Estándares, Proyecto Educativo Institucional (PEI); como inconsciente. Este campo cultural institucional que bien puede ser el resultado de la construcción inconsciente de un colectivo, es un campo adecuado que permite al sujeto-docente devenir como sujeto de un tipo de conocimiento organizado, no verbalizable y que contribuye a la construcción de un sentido particular respecto a las categorías que enseña.

Con base en este análisis Perafán (2015) concluye que el Conocimiento Profesional Docente es un sistema integrado de ideas basado en cuatro tipos de saberes: saberes académicos, saberes basados en la experiencia, guiones y rutinas y teorías implícitas, y sus estatutos fundantes: la transposición didáctica, la práctica profesional docente, el campo cultural institucional y la historia de vida; sistema de saberes construido por el profesorado en su devenir histórico y que se evidencia en las categorías o nociones que a diario y de manera intencionada construye en el aula de clase.

### 1.5.3. Conocimiento profesional específico asociado a categorías particulares.

Siguiendo la idea expuesta por Perafán alrededor del Conocimiento Profesional Docente, se puede afirmar que, para evidenciar la integración de los cuatro saberes antes mencionados, es fundamental remitirse a categorías o nociones particulares propias del orden discursivo del docente, el cual se presenta en forma de imágenes tales como las metáforas, símiles, ejemplos, que buscan interpelar al estudiante para que devenga sujeto del conocimiento escolar o conocimiento profesional construido por dicho docente; con esto se logra además que el estudiante gane en complejidad con respecto a sí mismo. Así, el discurso del profesor es uno “elaborado por sujetos, dirigido a sujetos para interpelar la subjetividad” (Perafán, 2013).

Figura 2. El conocimiento profesional específico asociado a categorías particulares.



Fuente: *El Conocimiento Profesional Docente: Caracterización, Aspectos Metodológicos y Desarrollo. En Estado de la Enseñanza de las Ciencias: 2000-2011. MEN-Universidad del Valle (Perafán, 2013).*

A continuación se enuncian algunas de las nociones surgidas en las investigaciones realizadas por docentes en diferentes áreas de la enseñanza que, retomando la categoría anterior se han desarrollado en el programa de maestría en Educación que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, enmarcadas en la línea del conocimiento y las epistemologías del profesor del grupo de investigación INVAUCOL:

- **Escritura:** Espinosa (2012) en su tesis concluyó que: “la noción de escritura del profesorado de preescolar y primaria puede entenderse como un proceso polifónico de producción de sentido, cuyo fin es promover a la existencia sujetos de saber” (p. 111).
- **Nomenclatura Química:** Tinjacá (2013) la define como “un tipo de orden práctico complejo que se sumerge en el proceso de nombrar dotando de sentido y dándoles un orden a los elementos químicos, el nombrar permite reconocer sustancias, saber de su composición y su aplicación [...] también se muestra como parte del sujeto, está en su diario vivir, hace parte de su realidad, los encamina como sujetos del nombrar es decir sujetos de la nomenclatura” (p. 129).
- **Célula:** Barinas (2014), entendió la noción escolar de célula: “...como un fenómeno polifónico procedente de construcciones de sentido particulares, representados discursivamente a través de metáforas, analogías, prosopopeyas, epítetos, símiles y rituales, permite reconocer y reivindicar el conocimiento profesional del profesor como una construcción epistemológica del profesor de biología, emergente de la intencionalidad, la subjetividad, la regulación, la complejidad y la integración, que históricamente ha constituido desde su condición humana” (p. 140).
- **Diseño Escolar:** Reina (2014), expone en su tesis que la noción de Diseño Escolar “se constituye en un complejo dispositivo discursivo, en el que confluyen de manera interrelacionada saberes académicos, saberes experienciales, teorías implícitas y guiones y rutinas, con los que el profesor interpela a los sujetos estudiantes, para promover en ellos procesos particulares de reflexión, de creación y de transformación de subjetividades individuales y colectivas, estableciendo así una relación activa con la tecnología, la sociedad y la cultura” (p. 94).

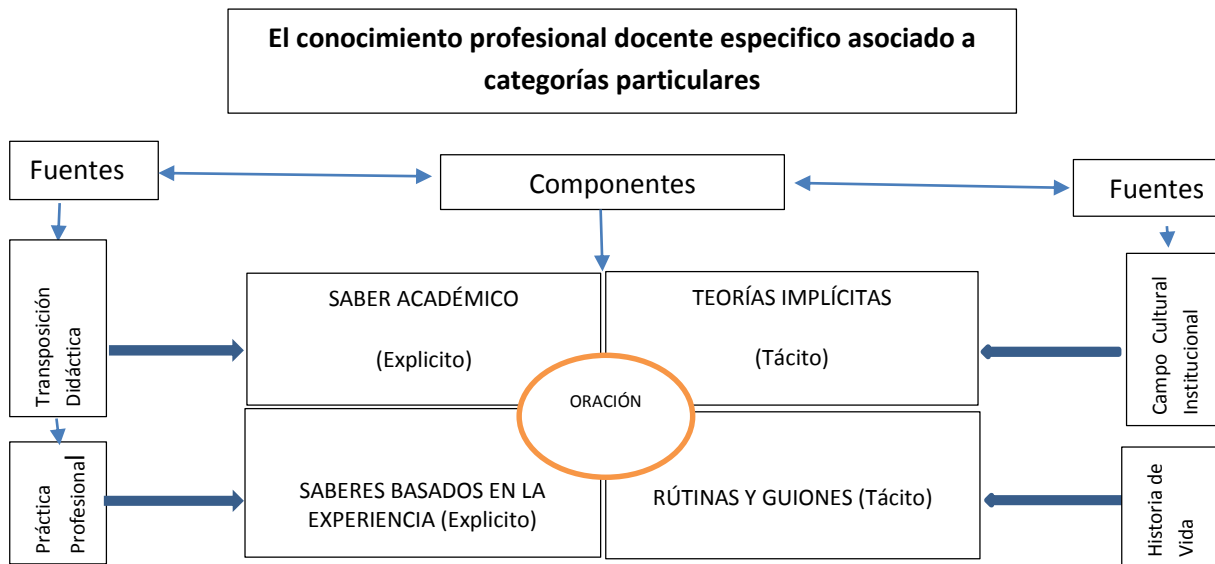
- **Compás:** Castañeda (2016) definió la noción escolar de compás: “como una construcción integradora de la dimensión sensorial y temporal, que desarrolla el pensamiento anticipatorio y favorece la capacidad del sujeto para reconocerse; incorporando a través de la experiencia estética la sincronía, la escucha, la responsabilidad, la anticipación, la emoción, la pausa y la organización, haciendo posible la convivencia con el otro a partir del encuentro consigo mismo” (p. 98).
- **Atletismo:** Hurtado (2016) planteó que “... los docentes de educación física de primaria, desde su dispositivo discursivo promueven en sí mismos y sus estudiantes, el ser sujetos artífices de su propia transformación desde la mirada introspectiva, la reflexión, la toma de decisiones y la acción, pues desde la intención de hacer nacer una relación entre el sujeto y el atletismo, pero el atletismo no como un objeto externo al sujeto, sino como una creación propia...” (p. 119)
- **Gimnasia:** Pérez (2016) define en su tesis la noción escolar de gimnasia como: “... un espacio de comunicación corporal, verbal, de creación colectiva, que le ofrece al estudiante las posibilidades para explorar sus expresiones corporales, y establecer sus límites y potencialidades, proponiendo el trabajo cooperativo como medio que desarrolle competencias comunicativas, ciudadanas, de convivencia que les permita construir desde la actividad física y generar cambios en un espacio de conciliación, convirtiéndose en sujetos sociales que trascienden en su comunidad”. (p. 97)

A través de cada una de estas investigaciones se ha logrado sustentar la tesis que orienta la presente investigación: el docente es un intelectual, productor de conocimiento resultado de la integración de cuatro saberes: saberes académicos, saberes basados en la experiencia, guiones y rutinas y teorías implícitas, y sus estatutos fundantes: la transposición didáctica, la práctica profesional docente, el campo cultural institucional y la historia de vida; conocimiento que se evidencia en su discurso colmado de imágenes discursivas alrededor de una noción o categoría específicas.

En este orden de ideas, como ya ha sido planteando en otros momentos del presente documento, la categoría concreta que se ha construido en la presente investigación es la de conocimiento profesional específico del profesor del área de Lengua Castellana en educación básica secundaria asociado a la noción escolar de oración. Es decir, se busca que, a través de

la categoría escolar de *oración* se logren identificar los cuatro saberes integrados junto con sus estatutos fundantes, en el conocimiento profesional específico del docente del área de Lengua Castellana en educación básica secundaria.

Figura 3: El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares (adaptación).



Fuente: Adaptación de Gómez del esquema de Perafán.



## 2. Metodología

En el presente capítulo se hace un recorrido por la perspectiva metodológica que orientó esta investigación, con el fin de responder a la pregunta: ¿Qué tipo de conocimiento profesional específico asociado a la noción escolar oración ha construido el profesorado del área de Lengua Castellana en educación básica secundaria?

Parafraseando a Perafán (2016), no existen métodos o metodologías universales para hacer investigación, ya que el proceso metodológico lo construye el investigador: en ese sentido lo primero que se debe mencionar es que el método considerado para desarrollar esta investigación es el Método Cualitativo de estudio de caso múltiple, también conocido como Interpretativo por autores como Erickson (1989) o Fenstermacher (1997).

Frederick Erickson prefiere el concepto de Investigación Interpretativa por ser “...más inclusivo que muchos de los otros...”, considera que en este tipo de método “...el interés en la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador” (Erickson, 1989, p. 196). En el caso de Gary D. Fenstermacher (1997) considera a la investigación cualitativa como el medio más idóneo para abordar la investigación académica sobre educación.

Retomando a Erickson, él plantea que en la investigación interpretativa se logra un contacto *profundo* con el contexto investigado, lo que le permite al investigador realizar un proceso de registro cuidadoso que finalmente le llevará a cumplir con un enriquecedor proceso de reflexión sobre los problemas que se presentan dentro del aula de clase.

Este método es el más cercano al interés que se ha definido en el presente trabajo de investigación, el cual busca demostrar la producción de conocimiento profesional docente como un sistema de ideas surgidas de la integración de cuatro saberes: el saber académico, el saber basado en la experiencia, las teorías implícitas y las rutinas y guiones, y sus estatutos fundantes: la transposición didáctica, la práctica profesional docente, la cultura institucional y la historia de vida, a través de una categoría específica, a la cual las docentes participantes de la investigación le han dado un sentido intencionado.

De igual forma, es fundamental entender en qué consiste el estudio de casos, ya que el interés de la investigación no es generalizar los resultados de la investigación, sino como se menciona en el anterior apartado, es profundizar sobre una variante: la producción de

conocimiento profesional docente. Robert E. Stake, en su obra “*Investigación con Estudio de Casos*” (1999), afirma que, para poder definir los casos a observar es necesario considerar algunos criterios:

El primer criterio debe ser la máxima rentabilidad de aquello que aprendemos...El tiempo de que disponemos para el trabajo de campo y la posibilidad de acceso al mismo son casi siempre limitados. Si es posible debemos escoger casos que sean fáciles de abordar, y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizás aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores dispuestos a dar su opinión sobre determinados materiales en sucio” (Stake, 1999, p. 17).

Partiendo de estos criterios se realizó la observación de clases de dos docentes: Marina Soto (θA) y Elizabeth Pulido (θB), durante 5 o 6 sesiones de un promedio de una hora quince minutos cada una; quienes fueron elegidas tomando en cuenta condiciones tales como el que son licenciadas en el área de Lengua Castellana, con experiencia en el aula superior a los 20 años, y quienes se encuentran laborando con los grados 7° u 8° de básica secundaria en el Colegio Distrital Sierra Morena IED de la localidad 19 o Ciudad Bolívar en Bogotá desde hace algo más de 6 años.

En el caso de la profesora Marina Soto (θA) tiene algo más de 30 años de experiencia docente, es licenciada en el área de Español y Literatura de la Universidad INCCA desde hace cerca de 15 años y es candidata a la Maestría en Educación de la Universidad de la Sabana. Su práctica docente la inició siendo Bachiller Normalista con Educación Básica Primaria y desde hace cerca de diez años con educación básica secundaria, enseñando específicamente la asignatura de Lengua Castellana, seis de los cuales los ha trabajado en el Colegio Sierra Morena IED.

La profesora Elizabeth Pulido (θB) tiene cerca de 24 años de experiencia, es licenciada del área de Español y Francés de la Universidad Pedagógica Nacional y Especialista en Pedagogía de la Lúdica de la Universidad de los Libertadores. De esta experiencia laboral lleva 15 años trabajando específicamente con el área de Lengua Castellana en educación básica secundaria en el Colegio Sierra Morena IED.

## **2.1. Recolección de datos**

Para cumplir apropiadamente con la observación de casos se consideraron las siguientes técnicas: la observación participante, el protocolo de observación, grabaciones de audio y video, la técnica de la estimulación del recuerdo, la entrevista semi-estructurada, y el análisis de contenidos de documentos oficiales entre otras:

### **2.1.1. Observación Participante.**

Cuando se habla de la *observación participante* se debe entender que es una técnica de recogida de información que permite al investigador *mirar*, estando inmerso en el interior de un grupo, en el interior del aula de clase, es decir, el investigador cumple un doble papel: el de observador y el de actor, en tanto intérprete que construye sentido intersubjetivamente.

Esta técnica surge con los procesos de investigación etnográfica, y en la década de los años veinte, autores como B. Malinowski y A.R Radcliffe-Brown la hacen operativa. Para poder implementar apropiadamente esta técnica, el investigador debe preparar previamente la observación, contar con un protocolo pre-establecido y realizar la observación de manera sistemática y estructurada.

Mediante la Observación Participante, el investigador tiene una primera mirada de carácter general a través de la cual logra recoger algunos *indicios fundamentales* para descubrir cómo se integran los saberes en la noción escolar elegida.

### **2.1.2. El Protocolo de Observación.**

Este instrumento corresponde a la propuesta metodológica propuesta por Perafán (2011) y orientada desde la línea de investigación: conocimiento y epistemologías del profesor desarrollada en la agenda del grupo –INVAUCOL- (Investigación por las aulas colombianas), en él se dejó evidencia de todo aquello que ocurrió al interior de la clase y que ante los ojos del investigador pudo ser interesante para la identificación de la noción construida por el sujeto-profesor observado. Según Perafán, el protocolo tiene como propósitos:

- El centrar la atención del observador en todo aquello que aporte a la construcción de la categoría elegida.
- El promover acciones inmediatas de asociación entre los datos observados y las determinantes fundamentales de la categoría objeto de estudio.
- El favorecer el registro de todos aquellos datos que la observación permite intuir alrededor de la categoría elegida.

Para diligenciar el protocolo de observación se partió de una serie de cuatro formulaciones o argumentos que corresponden a los cuatro saberes y los temas o problemas específicos relacionados con cada uno de ellos, lo que permitió al momento de realizar la observación el identificar los episodios que podrían ser de interés al iniciar el análisis de la información recopilada (ver anexo 1).

### **2.1.3. Las grabaciones de Audio y Video.**

Estas técnicas de recolección de datos tienen como propósito el aportar otros elementos que se hayan omitido en el momento de implementar el Protocolo de Observación. En este sentido se grabaron tanto en audio como en video, las diferentes sesiones de clase, con el fin de enriquecer la información obtenida a través del protocolo, siendo una técnica sujeta a la *realidad construida* en el aula de clase. Apartes de las grabaciones de las sesiones de clase, fueron utilizadas a la hora de realizar la técnica de estimulación del recuerdo. Tanto las grabaciones de audio como las de video se transcribieron conjuntamente, permitiendo captar la mayor cantidad de detalles que escapan a la vista de la investigadora en el momento de la aplicación del Protocolo de Observación. Este procedimiento fue fundamental al momento de realizar la triangulación e interpretación de los datos recopilados.

### **2.1.4. La entrevista semi-estructurada.**

Es un instrumento que permitió explicitar, a través de una serie de preguntas preestablecidas: pensamientos, decisiones, teorías implícitas, guiones y rutinas propios del docente, que se encuentran inmersas en el subconsciente del mismo. Se realizó previamente en la entrevista inicial (EI) o a la par con la observación de clases para permitirle a la observadora-investigadora el construir una imagen clara de las docentes observadas.

### **2.1.5. La técnica de la estimulación del recuerdo (TER).**

Permitió identificar pensamientos y decisiones interactivas de las docentes observadas. Esta técnica ha sido considerada por diferentes autores como Connors (1978), Mcnair (1979), Clark y Peterson (1978), y un poco más cercano Valcárcel (2009).

A través de la selección de algunos pasajes obtenidos de las grabaciones de las clases observadas, se llevó a las docentes a responder preguntas que buscaban dar cuenta de la presencia de los saberes académicos o construidos de la práctica pedagógica (saberes explícitos), pero aún más, de teorías implícitas o guiones o rutinas en su discurso pedagógico (saberes tácitos), que con otra técnica no serían evidenciables por encontrarse en su inconsciente.

### **2.1.6. Documentos Oficiales.**

A través del discurso del profesor dentro del aula de clase, es posible evidenciar la influencia que sobre él han tenido documentos que hacen parte del Campo Cultural Institucional en el cual se encuentra inmerso, tales como las Políticas Educativas, los Estándares expedidos por el Ministerio de Educación Nacional, el Proyecto Educativo Institucional, los Planes de Estudio y otros. Allí radica la importancia de analizarlos, puesto que gracias a su análisis se identifican algunas de las teorías implícitas que subyacen en el discurso de las profesoras observadas durante la presente investigación.

## **2.2. Proceso de Análisis**

Para dar cuenta del discurso profesional del profesor, a través de los datos previamente establecidos, se continuó con el proceso de interpretación. Para ello es fundamental entender que se organizaron los datos surgidos de la observación de clase, por episodios, entendidos como unidades mínimas de sentido; a través de un instrumento elaborado por Perafán (2011; 2015 con base en los trabajos propuestos por los autores Munby (1976) y Russell (1976): el ANALYTICAL SCHEME. Munby (1976) lo concibió “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”.

Esta transcripción se llevó al Esquema Analítico Sintético construido por Perafán (2011) como resultado del trabajo de la línea investigativa. Este esquema se considera como "...la herramienta adecuada para analizar e interpretar la información relacionada con el conocimiento profesional específico del profesorado, asociado a categorías particulares". (Tinjacá y Perafán, 2014, p.58).

Como se mencionó previamente, para poder llevar los datos al esquema se partió de la clasificación de cada uno de los episodios tomando en cuenta los 17 argumentos propuestos por Perafán (2011) y sintetizados por William Barraza (2014) en la figura No. 4, otro investigador de la línea:

*Figura 4. Síntesis de los argumentos que comprenden el esquema analítico.*

SABERES	TIPOS DE SABERES	ACCIÓN DISCURSIVA INTENCIONAL DEL MAESTRO DIRIGIDA A SUJETOS (AIDM----S).	ESTATUTO EPISTEMOLÓGICO	CARÁCTER
Saberes académicos Y1	<b>ARG 1.1</b>	<b>ARG 2.1</b>	<b>ARG3.1</b> Transposición didáctica	<b>ARG4.1</b> Saberes explícitos del orden teórico (Sext).
Saberes basados en la experiencia Y2	<b>ARG 1.2</b>	<b>ARG2.2</b>	<b>ARG3.2</b> Práctica profesional	<b>ARG4.2</b> Saberes explícitos del orden práctico (Sexp).
Teorías implícitas Y3	<b>ARG 1.3</b>	<b>ARG2.3</b>	<b>ARG3.3</b> Conocimiento cultural institucional	<b>ARG4.3</b> Saberes inconscientes estructurados como teorías
Guiones y rutinas Y4	<b>ARG 1.4</b>	<b>ARG2.4</b>	<b>ARG3.4</b> Historia de vida	<b>ARG 4.4:</b> Saberes implícitos reprimidos (Simr) <b>ARG 4.5:</b> Saberes implícitos no reprimidos (Sim-r)

*Fuente: adaptado por Barraza (2014, p. 75)*

El Esquema Analítico Sintético se elaboró de manera separada para cada texto proveniente de la transcripción completa de cada una de las clases. Se realizó no solo la transcripción de las grabaciones de audio integradas con las de video, sino que se transcribieron también las entrevistas semi-estructuradas (realizadas al inicio de la investigación) y las sesiones de la técnica de estimulación del recuerdo.

### 2.3. Proceso de Interpretación

Para realizar la interpretación de los datos obtenidos se recurrió al Proceso de Triangulación, entendido como “el arte de establecer o construir un sentido o significado a partir de la intersección de múltiples puntos de referencia” (Perafán 2005, p. 115).

Norman Denzin en 1984, en su obra *The Research Act*, realizó un breve estudio sobre las estrategias inherentes a la triangulación, mencionando entre otras: la triangulación de la fuente de datos, la triangulación del investigador, la triangulación de la teoría, la triangulación metodológica y la triangulación de verificación por sujetos.

En el caso de la presente investigación se habla de un proceso *de triangulación de la fuente de datos*: ya que básicamente se realizó el cruce de la información surgida de la observación de clase (protocolo de observación), la transcripción hecha de las grabaciones de audio y video de las mismas, las entrevistas realizadas alrededor de la técnica de estimulación del recuerdo, y el análisis de documentos oficiales, entre otros, con el propósito de demostrar la fiabilidad de los datos, validar la investigación, y encontrar los aspectos comunes con miras a sustentar la construcción de la categoría específica a través de los cuatro saberes propuestos en la presente tesis.

Recordando a Stake, “...la triangulación de las fuentes de datos es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias...” (1999, p. 98).

La meta final de este planteamiento metodológico fue poder dar cuenta de la pregunta problémica que orientó la tesis de la presente investigación: evidenciar en el discurso del profesor en el aula, la existencia de una categoría específica, resultado de ideas surgidas de la integración de cuatro saberes y de los cuatro estatutos fundantes que constituyen el conocimiento profesional docente; en otras palabras, evidenciar que el profesor es un verdadero intelectual, constructor de conocimientos resultado de su intencionalidad de enseñar dentro del devenir histórico en el cual se encuentra inmerso.

### 3. Análisis e Interpretación de la Información

#### 3.1. Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante: la transposición didáctica, asociados a la noción escolar de Oración

El profesor como constructor de conocimiento elabora nociones escolares, como se ha planteado a lo largo de esta tesis, a través de la integración de su saber académico, con el saber surgido de la práctica profesional, las teorías implícitas que de manera inconsciente ha ido construyendo a través de su contacto con la cultura institucional y de los guiones y rutinas que ha ido estableciendo a lo largo de su historia de vida, produciendo un orden discursivo en el aula expresado en imágenes, metáforas símiles, etc., que tienen como propósito el interpelar al estudiante para que sea sujeto activo en la construcción de su propio conocimiento.

Retomando a Perafán (2004, 2015), los *Saberes Académicos* tienen como estatuto epistemológico fundante la Transposición Didáctica (Chevallard, 1997), pero no la concepción basada en la razón vista desde una perspectiva técnica-instrumental que pretende poder tomar un contenido propio de una ciencia particular y adecuarlo para ser enseñado (aclaración que realiza Chevallard en el posfacio a la segunda edición), sino la que entiende que un hombre estructurado como sujeto en el marco de la intencionalidad histórica de la enseñanza, en este caso el sujeto-profesor, construye sentidos y saberes, surgidos de dicha intencionalidad en un proceso que presupone por una parte un co-nacimiento de la subjetividad y el conocimiento, y por otra parte, una ruptura con el principio de identidad del profesor con las disciplinas ajenas a la escuela, lo cual implica necesariamente lo que Chevallard llama el *miedo al parricidio*.

En ese sentido, en el discurso elaborado por las profesoras Marina (Profesora  $\theta A$ ) y Elizabeth (Profesora  $\theta B$ ), participantes de la presente investigación, se evidencian claramente, algunas de esas figuras discursivas (metáforas, símiles, imágenes), en las cuales fluye un sentido parcial de la noción que está integrada por los cuatro saberes previamente mencionados, y por lo tanto, se demuestra la capacidad de producir conocimiento por parte de las profesoras que hacen parte del estudio.



### 3.1.1. La metáfora de la demarcación de la oración entre una mayúscula y el punto como reflexión que integra el sentido parcial de la noción escolar de oración.

Las profesoras Marina y Elizabeth que hemos denominado como  $\theta A$  y  $\theta B$  respectivamente, a lo largo de las sesiones observadas, expresan continuamente que la oración es identificable para los estudiantes por cuanto *está enmarcada* entre una letra mayúscula y un punto final. En efecto este hecho se puede evidenciar en diferentes episodios tales como el 25 de la clase 1 de la profesora Marina. Veamos:

**Clase 1. Ep. 25. Profesora  $\theta A$ :** vamos a hacer, voy a entregarles una hoja, y vamos a reconocer frente al texto, como reconocemos una oración: la oración la reconocemos de mayúscula ¿a p?

**Estudiantes:** a punto

**Profesora:** ese punto ¿qué características tiene? Puede ser qué...

**Estudiante:** punto final

**Profesora:** puede ser punto final ¿o...?

**Estudiante:** seguido

Esta situación se evidencia, igualmente, en un taller elaborado por la profesora  $\theta A$ , quien recurre a una serie de palabras en desorden para que los estudiantes las organicen en una oración:

**Clase 4. Ep. 72. Profesora  $\theta A$ :** [...]para los que ya están organizando las palabras, ¡hey, atiéndame!, a ver, para los que están organizando las palabras, recuerden que hay una regla de oro cuando yo voy a organizar una oración, es tener en cuenta la palabra que tenga mayúscula y la palabra que tenga punto final, ahí está ¿cómo, cómo?

Al hacer esta demarcación, recalca que la regla de oro es identificar la letra mayúscula y el punto final para poder organizar la oración. Regla de oro que está presente de manera expresa a lo largo de su discurso.

A través de esta metáfora de la demarcación de la oración entre una mayúscula y el punto, las profesoras no se limitan a señalar una condición para que un grupo de palabras sean identificadas como oración, sino que invitan al estudiante a reflexionar acerca de lo que hay al interior de la demarcación propuesta, como bien lo plantea la profesora  $\theta B$  en los episodios 8 y 9 de la clase 3:

**Clase 3 Ep. 8. Profesora 0B:** Listo y sumercé cuando lee, ve un texto su merced ¿cómo hace para identificar una oración?

**Estudiante:** que va de punto a punto.

**Profesora 0B:** que va de un punto a punto o de mayúscula a punto listo, bueno y entonces su merced así si las puede contar en el texto ¿Cierto?

**Ep. 9. Profesora:** listo y si su merced encuentra una con coma ¿Ahí hay oración?

**Estudiante:** No

**Profesora:** No, ¿por qué no hay?

**Estudiante:** porque la oración no está parando si no que sigue ahí

**Profesora:** su merced lo leyó perfecto tiene sentido completo y ¿cuándo yo encuentro una coma, ahí se ha acabado el sentido de la oración?

**Estudiante:** no

Lleva a sus estudiantes a una reflexión más profunda a través de la cual identifican una de las características de la oración, que los lleva de la organización de las palabras desde las partes: la letra mayúscula y el punto, para llegar al todo: la noción de oración. Es preciso anotar, cómo el proceso discursivo en el que emerge la metáfora en cuestión connota el sentido de la reflexión. En efecto, en los episodios anteriores es evidente el movimiento reflexivo que genera la metáfora de la demarcación. Este movimiento si bien no es expresado de manera explícita, no cabe duda que organiza la estructura de los episodios mencionados. Así la noción escolar de oración está directamente relacionada con la noción de reflexión o lo que es lo mismo, la noción escolar de oración y la noción de reflexión son parcialmente la misma cosa. Este aspecto ha sido corroborado por la profesora Elizabeth en la entrevista inicial tal y como se puede evidenciar en el episodio siguiente:

**EI. 15.015.15. Profesora 0B:...** Entonces yo les hago caer en cuenta a ellos que las oraciones, primero que me las identifiquen, entonces es cuando yo le digo, bueno léame la primera oración que me encuentre en el primer párrafo, listo, así el chico no sepa, él ya sabe que ese punto que está ahí ya le está indicando oración, entonces yo le digo listo papi, si su merced ve un punto, ¿entonces que leyó?, ‘pues una oración’, listo, ¿y eso es una oración porque?, entonces ya empieza a decirme porque tiene esto, porque tiene, ah listo entonces ya con eso es más que prudente...

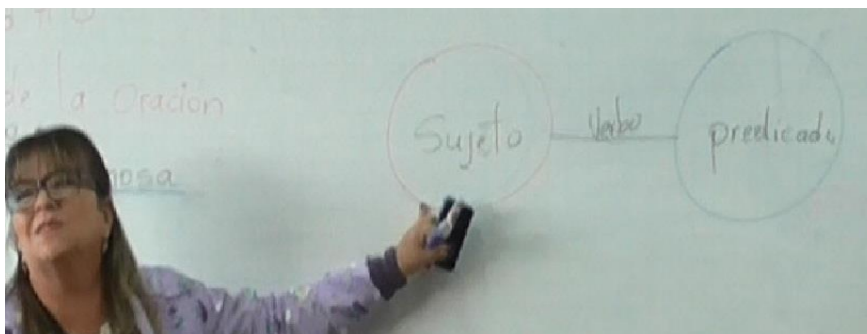
Si bien, las profesoras plantean que la oración está demarcada entre una letra mayúscula y un punto, de ninguna manera se puede afirmar que este marco corresponde a un saber científico surgido de un campo del conocimiento ajeno a la escuela, sino que es el resultado de incorporar el sentido de reflexión en la estructura de la noción escolar de oración; cosa que efectivamente

realiza de manera juiciosa, al interior del aula, el profesor, quien busca de manera intencionada acercar al sujeto-estudiante a dicha noción. Claramente se evidencia que, si bien delimita la oración a través de unos elementos gramaticales, ello no es limitante para que se construyan conocimientos al interactuar el sujeto-profesor con el sujeto-estudiante, inmersos en un proceso subjetivo en el aula de clase.

### 3.1.2. La metáfora de los esquemas como relación, sentido que integra la construcción parcial de la noción escolar de oración.

Las profesoras que participaron en esta investigación, construyen la metáfora de los esquemas como relación, con el propósito de llevar al sujeto-estudiante a identificar las diferentes relaciones que establecen entre si los elementos que integran la noción escolar de oración. A través de la metáfora, en este caso un esquema con el nombre llamativo, la profesora ΘA logra ordenar los elementos necesarios para la construcción de la noción, como se evidencia en el episodio 22 de la clase 2:

**Clase 2. Ep. 22. Profesora ΘA:** bueno, muchachos, cuando nosotros hacemos un análisis sencillo de la oración, cuando nos dicen: la vamos a analizar, tenemos en cuenta sujeto, predicado, núcleo del sujeto y núcleo del predicado. Para mirar hay [...] hay una forma que yo lo llamo 'gafas' y es este, esto, (trazando en el tablero) el primer círculo amarillo que es el sujeto (dibuja en el tablero) aquí, ...espere que me emboque..., por ejemplo, sujeto...predicado...y el verbo que es la acción que realiza el sujeto lo coloco aquí (dibuja dos círculos y los une con una línea sobre la cual escribe el verbo), si, para que ustedes tengan referencia muchachos, yo le escribo acá sujeto, predicado



Y refuerza su interés en centrar la atención de los estudiantes alrededor de las relaciones presentes en la oración en el episodio 32 de la misma clase, cuando los invita a que vean como relaciona las partes en el esquema que está elaborando:

**Clase 2. Ep. 32. Profesora ΘA:** ah, sí señora un esquema de gafas, porque si yo le hago así y así (dibuja las patas de las gafas a lado y lado) me quedan unas gafas, pero como no, entonces, bueno, pónganme cuidado como lo relaciono, el, escuchen...

Para la profesora  $\theta B$ , la identificación de esta relación es fundamental y lo menciona durante la entrevista inicial, cuando hace el recorrido de cómo trabaja la noción escolar de oración:

**EI 15.05.15. Ep. 10. Profesora  $\theta B$ :** si, depende del grado, porque ahí uno va viendo cómo va aterrizando a cada quien. Si es un grado sexto, yo introduzco primero los elementos que conforman una oración, En séptimo [...] ahí si me voy en lo que es la ‘Oración’, pero solamente la cojo a nivel general, en donde yo les hago que... con la información que ellos traen de una consulta, sean capaces de hacer un Mapa Conceptual sencillo, me dicen que es la Oración para ellos, cuáles son sus partes y cuáles son las clases, no más, después para un poquito más profundo, entonces vemos las partes: sujeto y predicado...

A través de la metáfora de los esquemas como relación, buscan darle forma a la noción de oración, mostrándolo como un concepto integrado a su vez, por elementos más pequeños que se interrelacionan entre sí respondiendo a un ordenamiento específico: el sujeto y el predicado. Logran atraer y centrar a los estudiantes en la noción en construcción a lo largo de varias sesiones de clase, brindándoles acceso a la relación que será fundamental durante todo el proceso de enseñanza desarrollado a lo largo de su labor pedagógica.

**Clase 1. Ep. 84. Profesora  $\theta A$ :** [...] cuando yo estudio la oración inicialmente, la oración tiene una estructura simple: sujeto-predicado y este sujeto tiene unas palabras importantísimas que es lo que nosotros llamamos núcleo del sujeto, acá, (continúa el diagrama en el tablero) estas palabras como que son las, las propias, las importantes, en este caso esta palabra ‘imprenta’ (encierra la palabra en el tablero), ¿qué categoría gramatical [es] la palabra imprenta? ¿Qué?...

Pero, más allá del propósito inicial, de señalar las relaciones que se presentan al interior de la noción escolar de oración, logran que los estudiantes establezcan relaciones con el conocimiento en construcción, como lo ratifica la profesora  $\theta A$  en la técnica de evocación del recuerdo:

**TER 01.04.16. Profesora  $\theta A$ :** [...] considero que ese esquema, que yo lo llamo de las gafas, me permite que ellos centren más la atención con respecto a la oración, que identifiquen, y que el obviamente..., lo nuevo y sobre todo lo que tenga mal, lo que tenga símbolo, para...para..., [porque] uno aprende más, lo que uno recuerda más, tiene una mayor condición de conocimiento, entonces por eso yo empleo ese tipo de ejercicio.

La metáfora de los esquemas como relación, que integra el proceso discursivo de cada una de las profesoras partícipes en esta investigación, aporta el sentido de relación a la construcción parcial de la noción escolar de oración; no sólo se limita a las relaciones que se establecen entre las partes que al interior de la noción escolar de oración la integran: sujeto-predicado, sino que va más allá, a la relación que establecen el sujeto-profesor con el sujeto-estudiante al mismo tiempo y en el mismo lugar con el conocimiento.

### 3.2. Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante: la práctica profesional, asociados a la noción escolar de oración

“La experiencia y en particular la práctica profesional, es un aspecto primordial para la profesión docente ya que es poner a circular la teoría y hacerla evidente en el accionar del aula” (Espinosa, 2013).

Siendo las profesoras Marina (θA) y Elizabeth (θB), expertas docentes con más de 20 años de experiencia laboral, han tenido tiempo para reflexionar sobre su accionar en el aula de clase, siempre con la intención de que el sujeto-estudiante con el que interactúan a diario, sea capaz de construir conocimientos alrededor de una noción específica.

Ellas son conscientes de que los saberes académicos construidos a partir de la didáctica son diferentes a los que construyen en su práctica profesional, tanto los unos como los otros integran el conocimiento profesional específico asociado a categorías particulares; no obstante, los saberes basados en la experiencia se constituyen desde una racionalidad práctica que entreteje el ejercicio docente in situ, como lo menciona la profesora θB en un apartado de la entrevista inicial:

**El. 15.015.15. Ep. 13. Investigadora:** bueno, la forma y la noción como tú enseñabas hace veintitrés años digamos, veintidós, veintiuno, cuando comenzaste con español, a la que actualmente enseñas, ¿ha cambiado?

**Profesora θB:** total, total, la primera era la escuelera, todo al tablero, todo yo, todo yo, todo yo, y ellos escribían. Entonces ya por ahí como en el décimo año, cuando ya me tuve como una temporada de sólo cursos altos, pues yo decía no ¡que jartera eso!, yo misma me aterraba y me decía ‘¡no, qué jartera!’’, pues el manejo del tablero es importante pero, decía no, no tiene que ser algo que les llame la atención, entonces empecé a hacer talleres, y entonces yo los llamaba era actividades, entonces actividades con juegos, con pasatiempos, que tuvieran que ver con el tema, [...] empecé a cambiar la metodología y entonces ahora sí que la metodología es totalmente diferente, ahora es...poco tablero...más cosas en donde ellos son parte, y yo los guío...

Y es precisamente esta constante reflexión y práctica la que les permite emerger como *productoras de conocimiento*, retadas a diario por el contexto socio-cultural en que se encuentra inmerso el sujeto-estudiante que se interrelaciona con ellas en la subjetividad del aula:

**EI 15.05.15. Profesora 0A:** si señora, inicié con 11° que eso para mí fue fuerte

**Investigadora:** claro comenzar...

**EI 15.05.15. Ep. 23. Profesora 0A:** cuando llegué a 11°, se me generó un conflicto que yo dije ‘no voy a poder’, pero resulta que pueden más las ganas... y me puse a estudiar, y me puse...que hubo falencias, uuuch, y que las vive uno todos los días [...], desde mí.. desde mi quehacer yo todos los días digo: ‘estoy aprendiendo y tengo que mejorar en esto’, todo el tiempo me lo estoy diciendo porque de verdad que sí, hay que aprender todos los días, y sobre todo...que es increíble, pero los mismos niños son los que le enseñan a uno, pero le enseñan a uno fuerte, [...] yo por ejemplo: en este salón uno hace un ejercicio y ve que no le funcionó, va al siguiente y de pronto puede mejorar o cambia el ejercicio porque uno va, va aclarando....

Sin duda desde un punto de vista teórico como el que defendemos en este trabajo, y además en la consciencia misma de los profesores está la idea de un saber que estructura la práctica profesional docente. Este saber se hace específico en la medida en que emerge en el orden discursivo del profesor de español que se produce con la intención de enseñar la noción de oración. Como lo hemos afirmado ya en otras oportunidades, estos saberes basados en la experiencia estructuran un sentido particular, en este caso de la noción que nos ocupa, en la medida en que nos genera algunas figuras discursivas que a su vez connotan sentidos parciales asociados a la misma como lo veremos enseguida.

### **3.2.1. La metáfora de la evocación como expresión que integra el sentido parcial de la noción escolar de oración.**

Las profesoras 0A y 0B, en la práctica permanente en el aula, han evidenciado que los estudiantes manejan un discurso propio plétórico de saberes surgidos de su propia convivencia en el aula, que son fundamentales a la hora de construir una noción escolar, como es en este caso la de oración.

Como resultado de la práctica docente, con frecuencia recurren a la metáfora de la evocación buscando la manifestación, la expresión de los estudiantes de algunos de esos saberes previamente contruidos. Ello se evidencia en el episodio 1 de la clase 1 de la profesora 0A:

**Clase 1. Ep. 1. Profesora 0A:** Buenas tardes, chicos, ooooo...ya como hemos venido trabajando normalmente hoy vamos a ver un tema súper especial no es nuevo para ustedes porque nosotros ya hemos venido trabajando en lo que ha corrido del año, hemos venido trabajando como... podemos nosotros..., expresarnos tranquilamente sin dificultad, para expresarnos tranquilamente tenemos que colocar pues la idea de que... que es lo que vamos a expresar, como nos vamos a expresar. Por lo menos recuerdo que cuando yo era profesora de primaria, así de niños pequeños, uno lo primero que enseñaba en la escritura y lectura una frasecita...creo que ustedes la recuerdan, no es cierto, alguno recuerda cual fue la primera frasecita que le enseñó un profesor cuando estaban aprendiendo a leer

**Estudiante:** Las vocales

**Profesora:** Las vocales...pero frase, frase ¿cuál?,

**Estudiante:** mi mamá me mima

**Profesora 0A:** ¿Cuál? ... eso mi mamá me mima...

Igualmente, a través de la metáfora de la evocación como expresión, la profesora 0B orienta a los estudiantes a reflexionar los saberes que previamente pudieron construir y que considera fundamentales para que ellos resignifiquen la noción de oración como se evidencia en los episodios 39 y 96 de la clase 1:

**Clase 1. Ep. 39. Profesora 0B:** Vamos hacer un ejemplo, ¿Qué es verbo Martínez? Para su merced sin mirarme en el cuaderno, de lo que su merced se acuerde de primaria

**Estudiante:** No me acuerdo profe

**Profesora:** Paula, su merced si lo recuerda lo tiene ahí, si mamita, no. ¿Quién se acuerda, que es verbo? Barón

**Estudiante:** Es la acción que hace el sujeto

**Clase 1. Ep. 96. Profesora 0B:** Su merced lleva primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto... el martes perdí las dos horas... y su merced me participó el martes y ya se le olvidó, el número -¿Cuándo es singular? ¿Cuándo es plural? Su merced sabe eso, ¿cuándo es singular?

La práctica profesional le ha brindado a las docentes partícipes en la presente investigación, la posibilidad de reconocer a *la evocación de recuerdos*, como un sentido fundamental en el proceso de construcción de la noción escolar de oración, sentido sin el cual no podrían avanzar en ese camino que de manera consciente emprenden, al promover la expresión del sujeto-estudiante a través de la evocación de sus recuerdos:

**Clase 3. Ep. 7. Profesora 0B:** bueno eso fue lo que encontraron ¿Cierto? bueno y esta pregunta no estaba ahí metidita pero yo se las voy a hacer, ustedes qué se acuerdan de haber visto de "Oración" en primaria porque eso lo vieron ¿Cierto? en primaria

**Estudiante:** Si señora

**Profesora:** Cuando la profe por allá en tercero les habló de oración...

**Estudiante:** El verbo

**Profesora:** Cuando hablaba por allá del verbo bueno y ¿qué más?

**Estudiante:** del sujeto

**Profesora:** del sujeto

**Estudiante:** Del sujeto y del predicado

Ellas manifiestan conscientemente, a través de la metáfora de la evocación, la necesidad de que sus estudiantes se expresen en el aula de clase; de manera intencionada los llevan a evocar otros momentos significativos que les permiten devenir como sujetos expresivos, en medio de la construcción parcial del sentido de la noción escolar de oración, esto se evidencia en el episodio 21 de la clase 3 de la profesora 0B:

**Clase 3. Ep. 21. Profesora 0B:** no, listo la otra parte de la tarea Martínez su merced ¿qué consultó de las partes de la oración? mire me maté yo sola aquí (corrige en el tablero el título de Mapa Conceptual) ¿Su merced que encontró papi?

**Estudiante:** no profe yo no hice la tarea

**Profesora:** y ¿Por qué?... pero bueno no tocaba hacerla su merced desde tercero de primaria se sabía esas partes

**Estudiante:** El verbo, sujeto, predicado

**Profesora:** sí, listo,

En los episodios 34, 35 y 36 de la misma clase la profesora 0B continúa con el proceso de evocación a través del cual va construyendo lentamente, apoyándose en lo expresado por los estudiantes, el sentido parcial de la noción escolar de oración:

**Clase 3. Ep. 34. Profesora 0B:** ¿Alguien lo recuerda? que se la hicieron aprender de memoria: antes, bajo, contra, de, desde, entre, hasta, hacia, por, sin, sobre, tras ¿no? se las aprendieron de memoria por allá en tercero, cuarto de primaria bueno: preposiciones ¿se acuerdan? ¿Aquí está como se llama?

**Estudiante:** preposición

**Profesora:** no, ya me lo dijeron, su merced me lo dijo

**Estudiante:** Artículo

**Profesora:** Artículo y esta ¿cómo se llama? su merced me la dijo

**Estudiante:** nombre

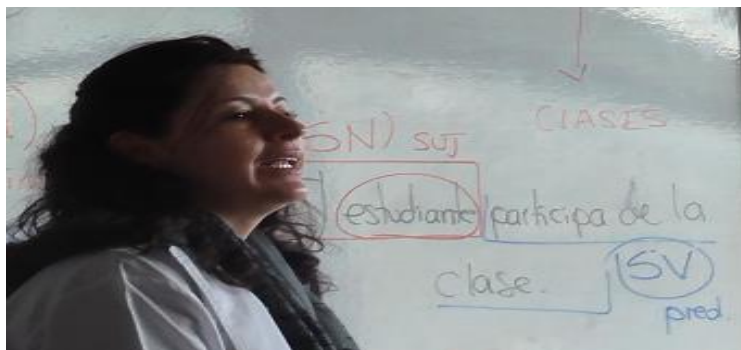
**Profesora:** nombre, correcto, bueno.

**Clase 3. Ep. 35. Profesora 0B:** De estas dos gramaticalmente ¿cuál es la más importante es más importante un artículo o un sustantivo o nombre?

**Estudiante:** ¡ehh! el sustantivo

**Profesora:** el sustantivo listo, entonces la que es más importante gramaticalmente nosotros la vamos a encerrar acá listo y ¿para que la encerramos? porque a este pedacito encerrado lo llamamos núcleo





**Estudiante:** ¿Núcleo?

**Profesora:** ¿Núcleo de quién?

**Estudiante:** de la oración... Del sujeto

**Profesora:** del sujeto ¡correcto! y de estas gramaticalmente, gramaticalmente ¿cuál es la más importante? o sea, el verbo entonces aquí lo vamos a llamar núcleo ¿de quién?

**Estudiante:** Del predicado

**Clase 3. Ep. 36. Profesora 0B:** ¡correcto! O sea, podría yo sacar una regla general esto se cumple en un 92 %, que casi siempre dentro del sujeto o sintagma nominal el núcleo es un...

**Estudiante:** verbo

**Profesora:** no ¿cómo se llama este?

**Estudiante:** Un sujeto

**Profesora:** un nombre o sustantivo, pero si es verdad que dentro del predicado o sintagma verbal el núcleo siempre será el...

**Estudiante:** Verbo

En este proceso *a dos manos* entre la docente y los estudiantes, se va construyendo la noción escolar de oración, y es a través de la metáfora de la evocación como expresión que logra que sus estudiantes emerjan como sujetos expresivos al interior del aula de clase, en un primer momento al evocar sus recuerdos, y en consecuencia, al expresar el sentido parcial de la noción en construcción.

### **3.2.2. La metáfora de las guías o talleres como producción de correlatos, sentido parcial que integra la noción escolar de oración.**

La metáfora de las guías o talleres como producción de correlatos, entendidos estos como los múltiples diálogos que se establecen entre el sujeto y la emergencia de un texto, refleja el esfuerzo consciente realizado por las profesoras 0A y 0B, resultado de su práctica pedagógica a lo largo de muchos años, al producir un texto a través del cual buscan que los estudiantes

interactúen conscientemente con los mismos, con el propósito de construir el sentido parcial de la noción escolar de oración. Así lo manifiesta la profesora θB en la técnica de evocación del recuerdo a través de la cual refuerza que el taller es su producción:

**TER 02.04. 16. Ep. 5. Investigadora:** ... la palabra ‘taller’

**Profesora θB:** huy taller, para mí es fundamental, el taller es como una realización, como una producción. Cuando yo lo elaboro pienso que el taller es la manera fácil para que el estudiante tenga en una sola cosa, varias cosas que necesite y que yo le doy instrumentos para que él pueda desarrollar, ahí en el taller está todo lo que el necesita y yo le doy conceptos, le doy ejercicios que él pueda desarrollar con destrezas que vaya adquiriendo a través de lo que va leyendo y va haciendo diariamente. Los talleres en el diario vivir son indispensables, [...]

La profesora θA ya lo había manifestado en la entrevista inicial, donde expresa que la metáfora de las guías o talleres surgen de un proceso de reflexión y de elección personal:

**EI. 15.02.15. Profesora θA:** tengo la fortuna de estar dictando en los octavos, de entonces, yo sólo preparo...yo miro la temática, analizo cual es, como voy a enfocarla y entonces yo... digo bueno voy a trabajar esta guía, voy a elaborar esta guía, voy a trabajarla...

En las correspondientes sesiones de la técnica de evocación del recuerdo, las profesoras θA y θB ratifican que la metáfora de las guías o talleres son el producto de su reflexión pedagógica consciente alrededor de la noción en construcción, a través de los cuales le brindan a los estudiantes la posibilidad de establecer un *diálogo* con muchos elementos que consideran fundamentales para la construcción de la noción escolar de oración, y que por lo tanto deben ser vistos de esta manera al interior del aula de clase:

**TER. 01.04.2016. Ep. 12. Investigadora:** ¿Por qué las guías son fundamentales en tu trabajo?

**Profesora θA:** Por motivación, y por construcción del tema que se esté trabajando, y un apoyo a este tema [...],

Pero en el caso de la profesora θB, va mucho más allá al manifestar que la metáfora de las guías o talleres es el producto de un trabajo conjunto: el resultado de su creatividad, y del interactuar de los estudiantes con esta construcción que les permite producir correlatos que son el resultado del diálogo que establecen con los textos producidos por ella:

**TER 02.04.16. Ep. 8. Profesora θB:** [...] porque el taller si es un trabajo conjunto, uno: que es mi creación y otro que está creado para que el chico desarrolle sus habilidades y de verdad mire hasta donde es capaz, entendió no entendió, pudo hacerlo o no lo pudo hacer.

A través de la metáfora de las guías o talleres, producto de su reflexión constante sobre la categoría específica, la profesora θB no sólo evidencia la aprehensión de la noción que viene

construyendo por parte del estudiante, sino la producción de otros correlatos, relacionados con los principios que quiere fomentar en ellos, y el grado de compromiso que ellos tienen frente a su asignatura, es decir, a su vez trata de dialogar con los correlatos producidos por los estudiantes al interactuar con sus textos:

**Clase 5. Ep. 82. Profesora 0B:** Ustedes que se han dado cuenta que yo me gasto dos horas de clase corrigiendo un taller y lo corrijo punto por punto, entonces yo quiero saber porque ustedes no respetan mi trabajo. Porque yo los respeto a ustedes, hasta el infinito y más allá, pero ustedes no están respetando mi trabajo, el no hacer la corrección conmigo, eso es no respetar mi trabajo y después entregarme una carpeta que no tiene correcciones, entonces usted con esa actitud me está diciendo que no le interesa, [...]

Como podemos evidenciar en los anteriores episodios, el sentido que subyace a las guías o talleres, entendidos como una figura constitutiva del orden discursivo del profesor de español que se produce con la intención de enseñar la noción de oración es el de producir una serie de correlatos, en este caso los que surgen entre la guía o taller que sugiere la profesora al momento de movilizar la metáfora en cuestión con los estudiantes al interior del aula de clase.

### **3.3. Las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante: el campo cultural institucional, asociados a la noción escolar de oración**

De manera inconsciente las profesoras Marina (0A) y Elizabeth (0B) se han visto *permeadas* por el Campo Cultural Institucional en medio del cual han estado inmersas desde hace muchos años como docentes en su permanente práctica profesional.

A nivel nacional han tenido que vivir muchos cambios en la política educativa que ha regido a nuestro país, lo que las ha llevado a trasegar entre las teorías conductistas y posteriormente constructivistas que han llegado en medio de los mismos. En este trasegar se han puesto en contacto con documentos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional, tales como los Estándares Básicos, que tienen como objetivo el brindar lineamientos generales al docente para que desarrolle su labor al interior del aula de clase de acuerdo a las políticas educativas propuestas por la administración de turno. A nivel local han estado en contacto permanente con las orientaciones pedagógicas propias de la institución en la cual han laborado por los últimos seis a quince años: el Colegio Distrital Sierra Morena IED, cuyo Proyecto Educativo Institucional está enmarcado en el modelo conceptual de orientación constructivista, que busca fomentar el desarrollo de los estudiantes de manera integral, dándole especial énfasis a los aspectos cognitivos, expresivos y afectivos en la construcción de un proyecto de vida, lo cual se evidencia en la clase, a través de la implementación de un Proyecto de Aula que se apoya

metodológicamente en la reconstrucción curricular de ciclos, propuesta metodológica surgida en la política educativa de carácter distrital.

Dado que, como ya se afirmó estas profesoras han estado sometidas a una interacción permanente con este contexto institucional de enseñanza y, fundamentalmente con la diversidad de sentidos que lo constituyen, dichos sentidos diseminados en cada una de las propuestas curriculares mencionadas, se constituyen para el profesorado en teorías implícitas, presentes en su discurso y se hacen evidentes a través de las figuras discursivas que lo constituyen y, son precisamente estas figuras las que permiten identificar, y comprender la integración de los saberes en una noción escolar particular, en nuestro caso la de oración.

### **3.3.1. La metáfora de la comparación del español con el inglés como interpelación al sujeto comunicativo**

Desde hace cerca de 15 años se han emitido una serie de documentos pedagógicos a través de los cuales se orienta a los docentes sobre diferentes aspectos pedagógicos y metodológicos, de acuerdo a las áreas académicas en las cuales se encuentran inmersos: los estándares básicos. Estas orientaciones brindadas para direccionar el trabajo al interior del aula de clase promueven el desarrollo de diferentes habilidades en los estudiantes: en el caso de las profesoras participantes de la presente investigación, el desarrollo de la dimensión comunicativa, por ejemplo. Revisando dicho documento encontramos:

*“COMUNICACIÓN. [...] el lenguaje tiene una valía social, pues muchas de sus posibles manifestaciones, en especial la lengua, se constituyen en instrumentos por medio de los cuales los individuos dan forma y mantienen sus relaciones interpersonales, sustento y eje de la vida en comunidad” (MEN, p. 21)*

En el discurso de la profesora  $\theta A$ , sobre el uso adecuado de la lengua materna tomando en cuenta *el orden de las palabras* por parte de los estudiantes al interior del aula de clase, se evidencia su preocupación constante sobre la necesidad de promover procesos comunicativos entre los estudiantes:

<p><b>Clase 1. Ep. 16. Profesora <math>\theta A</math>:</b> [...] Nosotros tenemos mucho que hablar, nosotros podemos expresarnos de mil formas, pero resulta que cuando nos dicen pasemos, como que quedamos... Así como quieticos... No hijos, sólo hay que como ordenar esas palabras y darle como esa ubicación correcta para poder expresarnos...</p>
--

Siendo el español o lengua castellana, la lengua materna en la cual se encuentran inmersos los estudiantes con quienes trabajan las profesoras  $\theta A$  y  $\theta B$ , en el caso de la profesora  $\theta B$  se evidencia que en su orden discursivo emerge la metáfora de la comparación del español con el inglés para interpelar al sujeto comunicativo inmerso en sus estudiantes, figura presente en la construcción parcial del sentido de la noción escolar de oración:

**Clase 1. Ep. 70. Profesora  $\theta B$ :** [...] Entonces existen tres modos en español para que yo pueda tener en cuenta esos verbos y poderlos conjugar, saber si son verdaderas las acciones, si ya ocurrieron o van a ocurrir. Entonces tengo el modo indicativo, tengo el modo subjuntivo y tengo el modo imperativo (Escribe en el tablero). Entonces si ven tan importante que era traer la tarea hoy, sumercé qué va a hacer, por ejemplo, esto lo puede hacer (señalando una columna en el tablero), esto lo puede hacer, pero aquí su merced como me va a indicar de que se trata el modo indicativo, como me va a decir el modo subjuntivo y como me va a explicar el modo imperativo. ¿Cierto? Tenaz, y si hablo de la voz, pues ahí si quedan peor de gringos y eso que en inglés ya han tocado eso. La voz activa y la voz pasiva, ¿La han tocado?

**Estudiante:** Nooo

**Profesora:** Si, la han tocado muchas veces, pero no saben que es porque si en español no lo reconocen ¿Cierto? ¿Será que ustedes si quieren aprender inglés alguna vez?

**Estudiante:** Siii

**Profesora:** Pero ¿Qué hay que hacer para aprender el inglés?

**Estudiante:** Hablar español

**Profesora:** Pero primero tienen que hablar bien el español o si no, estamos fregados...

El anterior episodio hace evidente que la maestra concibe que los estudiantes efectivamente se constituyen como sujetos comunicativos, que por lo tanto han tocado aspectos como la voz pasiva y la voz activa, sólo que no los reconocen conscientemente, razón por la cual genera ese proceso de interpelación. Siendo así, es claro que la comparación entre el español y el inglés constituye no un sentido o una actividad didáctica en sí misma, sino más bien una figura discursiva que remite a un sentido latente. Desde este punto de vista debemos integrar a la noción escolar de oración, el sentido parcial de interpelación a los sujetos comunicativos.

Este mismo aspecto puede evidenciarse en la entrevista inicial con la profesora  $\theta B$ , quien expresa de manera consciente su preocupación por la posibilidad de reivindicar a los estudiantes como sujetos comunicativos. Veamos:

**EI. 15.015.15. Profesora  $\theta B$ :** [...] Entonces, bueno esto, ¿si le sirve a los pelaos?, ¿Cómo lo van a utilizar en el examen del Icfes por ejemplo?, ¿Cómo lo van a utilizar en su vida cotidiana? y si, desde luego que hay que tocar los temas, yo los toco porque no hay que sacar eso de ahí, y las oraciones están y nunca van a desaparecer porque a través de las oraciones yo hago párrafos y con los párrafos, textos y con los textos es que yo me manejo.

Si bien, el episodio anterior extraído de la entrevista, no se refiere explícitamente a la comparación entre el español y el inglés si nos permite evidenciar el interés de la profesora por la interpelación al sujeto comunicativo, aspecto de vital importancia que, de todas maneras, como mostraremos en lo que sigue, está en la enseñanza interactiva asociado a la figura que nos ocupa, es decir, a la metáfora de la comparación del español con el inglés. Así, la referencia a la elaboración de oraciones, párrafos, textos está asociada al proceso de reivindicación de los estudiantes como sujetos comunicativos. En este orden de ideas, cuando se refiere a la noción escolar de oración como una parte de un párrafo o del texto que ellos pueden producir, no solamente manifiesta su visión sobre la aprehensión de la noción por parte de los estudiantes, se puede percibir que inconscientemente está proyectando su preocupación alrededor del desarrollo de capacidades comunicativas de los estudiantes con los que interactúa a diario, preocupación que está enmarcada en un documento oficial que de manera inconsciente ha guiado sus pasos por los últimos trece años: los Estándares Básicos de competencias del lenguaje.

A lo largo de las sesiones de clase ratifica su preocupación por que los estudiantes comprendan que al entender como está organizada la oración en el español o lengua castellana, serán capaces de entender otros idiomas, de comunicarse a través de otros idiomas, como lo pueden hacer a través de su propia lengua, con lo cual nuevamente, lo que está de base es la problemática del sujeto comunicativo como puede evidenciarse también en los siguientes episodios:

**Clase 4. Ep. 48. Profesora 0B:** [...] Listo ya lo solucionamos, el problema no era el cartel, era al menos repasar y si su merced no aprende la lengua española no puede aprender otro idioma es imposible.

**Clase 1. Ep. 42. Profesora 0B:** ¡Ayy! Sí, no lo vayan a olvidar. Entonces, su merced siempre en todos los idiomas, por favor, su merced siempre que quiera aprender un idioma tiene que hablar de las personas en la conjugación de los verbos. Por eso le digo que si su merced no aprende español es difícil que aprenda una segunda, una tercera lengua, si su merced no maneja la de su merced no puede manejar otra y tiene que tener estos conceptos claros porque son los básicos [...]

Esta reflexión permanente alrededor del aprendizaje del idioma extranjero, en nuestro caso el inglés, a través de la metáfora de la comparación con el aprendizaje de su lengua materna no tiene otro propósito que hacerlos conscientes del valor del idioma para su vida y del lenguaje como construcción de la realidad y del proyecto sobre el cual girará su futuro, interpelándolos

como sujetos a comunicarse, recalcando la importancia del idioma para que sean sujetos históricos capaces de vivir de acuerdo a sus perspectivas e intereses.

Esto lo ratifica en la técnica de evocación del recuerdo, al ser interpelada por la investigadora sobre el tema:

**TER 02.04.16. Ep. 9. Investigadora:** segunda lengua, esa relación permanente que haces tú con la estructura de la oración en español y la oración en inglés ¿Por qué consideras que es importante estarles recalcando esa información?

**Profesora 0B:** Porque si uno no lo conoce en primera lengua que se supone que es la que uno maneja, mucho menos lo va a hacer en otro idioma, [...] Si entonces, yo considero que si es necesario y hay que recalcar que en la segunda o tercera lengua, hoy en día es indispensable y siempre debo relacionarla con la mía, mirar las estructuras de cada uno de los idiomas. Entonces si no conocemos el de nosotros no hay que hacerle, no se puede conocer otro idioma, entonces yo creo que básicamente el problema de la falta del afecto del inglés, de los buenos resultados en inglés, tiene que ver con la lengua –oficial- materna, entonces los chicos no le ponen cuidado a eso, pero si quieren aprender inglés; sobre todo las niñas –‘profe yo quiero aprender inglés, yo quiero ser licenciada en inglés’-, les digo no chévere que aprenda, que le guste, pero primero toca español, necesario, entonces hay que primero tener la importancia de la lengua materna ...

En conclusión, la metáfora de la comparación del español con el inglés, figura discursiva que integra el discurso que maneja las profesoras 0A y 0B al interior del aula de clase, cuando construyen la noción escolar de oración, aporta al sentido integral de la misma la interpelación al sujeto-estudiante como sujeto comunicativo, sentido parcial que se enmarca en las teorías implícitas que de manera inconsciente han tocado a las profesoras de la presente investigación.

### **3.3.2. La metáfora del Proyecto de Vida como identificación con el futuro, sentido parcial que integra la noción escolar de oración.**

Para comprender la influencia del ámbito cultural en el cual se encuentran inmersas las profesoras partícipes de la investigación, es conveniente hacer una breve remisión al Manual de Convivencia, documento en el cual se evidencian las orientaciones brindadas a los diferentes estamentos que integran la Institución Educativa Sierra Morena IED:

**2.4 METAS DEL COLEGIO SIERRA MORENA.** Con fundamento en lo anterior la Comunidad Educativa establece como metas del quehacer educativo propio las siguientes:

Formar estudiantes críticos, analíticos, autónomos, productivos, alegres, creativos, sensibles y seguros en la toma de decisiones, mediante la participación, el diálogo y la orientación de un proyecto de vida que les posibilite alcanzar un presente y un futuro de éxito para ser capaces de transformar su medio y aportar al desarrollo de la comunidad Local, Distrital y Nacional. (Manual de Convivencia 2017, pág. 14).

En la revisión de las imágenes que emergen a través del discurso emitido por las profesoras  $\theta A$  y  $\theta B$  al interior del aula de clase, que pueden evidenciar la presencia de teorías implícitas en su discurso, es fundamental hablar de la metáfora del Proyecto de Vida como identificación con el futuro.

La estructuración del proyecto de vida por parte del sujeto-estudiante es una tarea asignada al docente, fundamentada en el campo cultural institucional en el cual se encuentran inmersas las profesoras  $\theta A$  y  $\theta B$ , como lo menciona el Manual de Convivencia de la institución en la cual laboran actualmente. Se hace referencia a este tema en el apartado relacionado con las funciones del docente como acompañante del proceso pedagógico:

“El acompañamiento debe apuntar en primer lugar, a una integración equilibrada de las distintas dimensiones de la persona, que posibilite el desarrollo de sus capacidades y habilidades en función **de la estructuración del proyecto de vida de los estudiantes** para que sean más persona, tomando conciencia de su dignidad, ejerciendo responsablemente su libertad y su derecho a la participación activa en la sociedad” (Manual de Convivencia Sierra Morena, 2017, pág. 45).

No es sorpresa encontrar la metáfora del proyecto de vida como identificación con el futuro, presente en la reflexión que ellas realizan sobre su historia de vida personal. En un episodio de la técnica de evocación del recuerdo de la profesora  $\theta B$ , al remitirse a la época como estudiante universitaria ella se refiere al nacimiento de su proyecto de vida como una circunstancia que no era considerada de manera consciente, por los docentes de aquel tiempo, y, aún va más allá, se refiere a la época de su educación primaria:

**TER 02.04.16. Ep. 10. Profesora  $\theta B$ :** igual yo pienso que mis bases fueron muy buenas, cuando yo me presenté en la Pedagógica a mí, a mí me hicieron una entrevista en francés porque ellos sabían que yo venía de un colegio donde yo había visto francés, si entonces yo alcancé a ver desde octavo hasta once francés e igual yo vi algo de latín –que era fundamental-, si, entonces mis profesores fueron excelentes, muy buenos. [...] Entonces yo pienso que todas esas cosas lo van edificando a uno y por eso yo pienso que ahí sale mi proyecto de vida. Entonces mi proyecto de vida si empezó en primaria...sin querer...porque la profe no tenía proyecto de vida.

**Ep. 11. Investigadora:** no tenía esa visual...

**Profesora  $\theta B$ :** no, ni ellos decían que iban a edificarlo a uno, para un proyecto de vida...

Constantemente y en ocasiones de manera inconsciente, durante su práctica en el aula alrededor de la construcción de la noción escolar de oración, las docentes reflexionan sobre los valores, habilidades y capacidades que pueden fundamentar al estudiante y constituir su proyecto de vida en construcción. Ello ocurre en el episodio 7 de la clase 3, en la cual la



profesora  $\theta A$  invita a reflexionar a una estudiante sobre la responsabilidad en el cumplimiento de sus tareas y el riesgo que corre al no ser responsable:

**Clase 3. Ep. 7. Profesora  $\theta A$ :** mamacita, pilas, pilas con eso, porque ahí empezamos a andar cojitos, lo que pasa es que el tiempo es tan, tan rápido, que mientras nos damos cuenta, ya no podemos llorar sobre la leche derramada, ojo con eso, responsabilidad en la tarea.

Igualmente ocurre en el discurso emitido por la profesora  $\theta B$  en el episodio 72 de la clase 5, dirigiéndose a todos los estudiantes sobre la importancia de la organización de una carpeta escolar, hablando ya no de la clase sino de ‘la vida’:

**Clase 5. Ep. 72. Profesora  $\theta B$ :** Entonces mientras su merced no se organice... grave y esto es para su vida, esto no es solamente para que usted tenga una carpeta bonita y un cuaderno ordenado, esto, la organización es para su vida, entonces mientras su merced no haga lo que tiene que hacer, difícil, es muy complicado y peor aún si fallan tanto como están fallando acá, están llegando muy tarde y son dos clases y resulta que no nos vemos en ninguno de los dos días, entonces creo que la que estoy preocupada soy yo, mas no ustedes, entonces ustedes mirarán...

En el episodio 9 de la entrevista Inicial, al ser interpelada por la investigadora sobre las dificultades a las que se ha tenido que enfrentar, la profesora  $\theta B$  manifiesta su preocupación alrededor del poco interés demostrado por los estudiantes frente a su futuro, y en un tono algo pesimista deja evidente sus inquietudes sobre cómo actuar en el aula de clase con el propósito de cambiar esta situación, refiriéndose sobre el proyecto de vida de cada estudiante. Aquí ya deja entrever la influencia del campo cultural institucional en su propio discurso:

**EI 15.05.15. Ep. 9. Profesora  $\theta B$ :** [...] ahora por ejemplo me entristece ver los cambios que por más de que uno quiera que la gente tenga un proyecto de vida, la gente no quiere, que no se puede forzar a alguien a que haga las cosas, a que tenga un sueño y lo haga realidad, sino el facilismo de ahora, el que vive el momento, ‘ah, yo vivo al día y mañana miraremos que pasa’, eso me entristece y no he podido, no sé qué hacer como [que] me siento como culpable porque, porque yo digo bueno ‘si no lo hago yo ¿Quién lo va a hacer?’

Esa preocupación se hace evidente constantemente en el aula de clase y la expresa a través de su discurso al orientar todo el proceso de manera intencionada hacia el sujeto-estudiante, e interpelarlo constantemente sobre su futuro, a través de la metáfora del Proyecto de Vida, la profesora  $\theta B$  emerge como productora de conocimiento:

**Clase 2. Ep. 53. Profesora  $\theta B$ :** Porque ustedes saben que esta hora siempre hemos padecido ¿Sí o no? no sé qué es lo que pasa en educación física que me los mandan cambiados, me lo mandan loco, cambiado de todo y se me hace esta hora terrible, no he podido y me da tristezas que algunas personas ¡Oiga! un mes, un mes para hacer lo que no hicieron en el periodo pasado porque no les pedí -otra cosa diferente y viendo mire todo el esfuerzo que la gente hace mire lo que hace sus compañeros y le hago la pregunta y vuelven allá y vuelven y se para y me dice: profe ya vengo, ya vengo ¡oiga! que tristeza que los demás que he llamado, estén ahí sentados perdiendo el tiempo, ni siquiera se esfuerzan, ni siquiera lo intentan, inténtelo así se equivoque pero inténtelo. Mire las cosas en la vida no llegan gratis y no es que le esté diciendo que me tiene que pagar, no, no, no gratis quiere decir que toca hacerlo con esfuerzo, hay que trasnochar porque me imagino que muchos de ustedes esto lo hicieron anoche ¿Cierto? ¿Sí o no?

En conclusión, al momento de construir la noción escolar de oración, las profesoras  $\theta A$  y  $\theta B$  permean su discurso escolar con imágenes que de manera intencional buscan que el sujeto-estudiante reaccione de acuerdo con unas teorías implícitas que se han ido consolidado de manera inconsciente en su quehacer pedagógico, en este caso la metáfora del proyecto de vida como identificación con el futuro, sentido que va a aportar a la construcción parcial del sentido integral de la noción escolar de oración. En este orden de ideas, la noción escolar de oración está asociada a la noción *identificación con el futuro*, de tal manera que oración escolar e identificación con el futuro son parcialmente lo mismo.

### **3.4. Los guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante: la historia de vida, asociados a la noción escolar de oración**

Los guiones y rutinas surgen en la experiencia de vida de cada una de los profesores de manera inconsciente. A través de estos esquemas de actuación las profesoras  $\theta A$  y  $\theta B$  logran controlar el ambiente dentro del aula de clase permitiéndoles darle una orientación especial que a su vez les facilitará el proceso de construcción de la noción escolar oración.

Surgidas de manera inconsciente, estas actuaciones parten de un evento que constituye la historia de vida de cada una de ellas y al reflexionar sobre dicho evento ellas evidencian la importancia y relevancia que los mismos han tenido en su práctica profesional.

Al revisar los episodios vertidos en el Esquema Analítico encontramos algunos que orientan a la identificación de dos figuras discursivas presentes en el discurso de las profesoras que de manera inconsciente emergen durante el proceso de construcción de la noción escolar de oración: en el caso de la profesora  $\theta B$  se hace referencia al color, y para la profesora  $\theta A$  la metáfora de la mirada.

#### **3.4.1 La rutina del color como preparación para la vida en la construcción parcial del sentido de la noción escolar de oración**

En la construcción de sentido de la noción escolar de oración, la rutina del color, está presente de manera permanente tanto en las figuras discursivas de la profesora  $\theta A$  como de la profesora  $\theta B$ :

**Ep. 45. Profesora 0A:** listo la primera oración escribamos en el cuaderno y reconocemos de quien se habla y que se habla, con los colores que ya conocemos: el amarillo ¿cuál?... Con el amarillo ¿que reconocemos?

**Estudiantes:** sujeto

**Profesora:** sujeto, ¿y con el azul?

**Estudiante:** predicado

**Profesora:** predicado, ya hágale pues

**Clase 5. Ep. 17. Profesora 0B:** [...] si está mal construida la oración, pues en el tercer punto les va a quedar mal porque si su merced la organiza de manera incoherente, pues el sujeto y el predicado les van a quedar mal, [...] por favor color, color en el sujeto y en el predicado, listo, para que yo lo pueda ver bien, que es el tercer punto

**Clase 1. Ep. 48. Profesora 0A:** *(para responder a una estudiante que la interroga)* En el texto reconocemos la oración con los colores que quieran... Pero en el cuaderno la reconocemos como... Con amarillo sujeto, con predicado el azul, ya, recuerden no es coloreado, [...]

**Clase 5. Ep 46. Profesora 0B:** listo ahí falta subrayar, con un color el sujeto y con otro color el predicado... Con color diferente papi...

Esta rutina en la cual el color está presente, en el caso de la profesora 0A surge en los inicios de su vida profesional bajo la influencia de otro docente, lo que recuerda en el episodio 40 de la Entrevista Inicial cuando la investigadora la cuestiona sobre temáticas relacionadas con la oración:

**EI 15.05.15. Ep. 40. Investigadora:** [...] la noción de oración, te trae, te evoca alguna temática que te haya dejado así como marcada [...],

**Profesora 0A:** si lo de los colores no fue idea mía, lo del manejo de los cuatro colores, no fue origen mío, no soy la autora de eso. Conocí a un [...] siempre me llamaba la atención que los textos que el manejaba, yo en ese entonces era de primaria, profesora de primaria, [...] yo lo veía con colores y me llamaba mucho la atención; entonces yo a él le pregunté, [...] me llamó mucho la atención, yo adapté a lo mío y yo dije: esto aplica muchísimo, identificar sujeto, predicado, para identificar verbo, y para los núcleos, lo básico, yo dije esto me sirve a mí.

Pero el sentido parcial de la rutina de los colores como preparación para la vida, tiene una base más profunda en la historia de vida de la profesora 0B: son dos los episodios en los cuales los colores son fundamentales, ya que se evidencia como enriquecen su práctica pedagógica. En el episodio 6 de la entrevista inicial relaciona los colores con los inicios de su educación no

formal a través del juego que le permitió aprender a leer, permitiéndole su ingreso a una edad muy temprana a la formación escolar formal, y posteriormente orientarse hacia la docencia:

**El. 15.05.15. Ep. 06. Investigadora:** ¿Qué te llevó a ser docente?

**Profesora 0B:** a mí, mi profesora de primaria, entonces cuando yo entré a la escuela tenía cinco años, pero me devolvieron porque... no los había cumplido, [...] entonces mi mamá dijo ‘no recíbanla porque ella ya sabe leer, escribir’, y pues ya sabía sumar y restar. Entonces, eso se los debo a mi hermana mayor, [...] en el momento que teníamos libre le daba vuelta a la mesita de noche y en la parte de atrás ese era el tablero, mi papá y mi mamá nos compraban unas tizas de colores y ella me enseñaba ahí.

En el episodio 4 de la técnica de evocación del recuerdo surge un episodio que, pudiendo ser traumático, es fundamental para entender por qué los colores son tan importantes para la profesora 0B en su proceso de construcción de la noción escolar de oración al interior del aula de clase al afirmar que los colores integran la vida:

**TER 02.04.16. Ep. 4. Investigadora:** un recuerdo relacionado con los colores

**Profesora 0B:** con los colores...Uy, para mí fue terrible aprender colores, eh, mi papá y mi mamá cuando nos sacaban a pasear en el bus empezaban: ¿de qué color es tal cosa?- y uno no..., umh..., era, era terrible y el primero que me aprendí fue el azul, entonces yo considero que al aprenderme el azul de primeras, hizo que fuera mi color favorito y posteriormente aprendí casi todos los de la gama primaria, ¿no?: el azul, el rojo, el blanco, el negro, el amarillo; y de ahí en adelante, pues ya después en el colegio, aprendí como se sacaba la combinación de los demás colores, pero siempre me llamó la atención los colores vivos, y ya con el tiempo me gusto ya el rosado, el fucsia, entonces, pienso que la vida es, son colores, [...]

Los colores están constantemente presentes en la técnica de evocación del recuerdo de la profesora 0B. En el episodio 9 insiste en que “la vida son colores” y hace un análisis crítico alrededor del uso de los colores oscuros por parte de los adolescentes en general:

**TER 02.04.16. Ep. 9. Investigadora:** color, color...color, dibujo, imagen, tizas de colores, ¿Cómo relacionas todo eso?

**Profesora 0B:** Uy, la vida, la vida son imágenes y son colores, y el que es capaz de a través de, como resumir muchas cosas en una imagen es una persona muy lógica, entonces yo pienso que todas esas cositas van haciendo a los chicos lógicos, les van desarrollando su lógica y el color es indispensable para resaltar. Entonces, por ejemplo, me llama la atención hoy en día bastante, que los niños son muy tristes, demasiado tristes y entonces yo pienso que en su vida falta color...demasiado.

En el episodio 84 de la clase 5, la profesora 0B ratifica su fascinación por el color al insistir sobre la importancia de la buena presentación de los trabajos por parte de sus estudiantes, reforzando así el uso del color:

**Clase 5. Ep. 84. Profesora  $\theta B$ :** Segundo: realizar con Z, realizar un friso..., entonces... No lo vayan a escribir, pero acá les digo, es preciso su merced mire de qué tamaño lo hace, en qué tipo de papel, como quiera, en el dobles que quiera como quiera, lo que me interesa, si es su presentación, si es, desde luego la presentación, no me traiga cosas sucias, arrugadas y feas porque ustedes saben que eso me saca de quicio, cosas arregladitas, bien presentadas, márgenes, esfero, color, color me fascina el color (hace énfasis en este aspecto), entonces su merced poca letra más gráfico, no me repletan eso de letra, letra, letra, letra y un dibujito así, no al contrario un dibujote, color, color, poca letra.

Cuando la profesora  $\theta A$  se refiere a la relación del color con las partes de la oración, les invita a reflexionar sobre la imagen haciéndoles conscientes de que esto no lo van a encontrar en la internet; en su discurso de manera inconsciente ratifica que la referencia al color es algo propio e inherente a su discurso en construcción alrededor de la noción escolar:

**Clase 2. Ep. 15. Profesora  $\theta A$ :** si recuerden que amarillo siempre es sujeto, no, a ver les digo esto no es que ustedes vayan a entrar a internet y busquen amarillo, ¡ay!, es el sujeto, no lo que pasa es que yo lo aplico para que ustedes tengan un referente para no estar escribiendo la palabra sujeto, predicado entonces, es para darle, llamémoslo, para que ustedes ya interpreten en el momento que después vayamos a analizar textos, ya [sean] argumentativos...listo.

Las profesoras  $\theta A$  y  $\theta B$  buscan de manera intencionada que el sujeto- estudiante construya junto con ellas la noción escolar de oración y lo llevan, a través de la rutina del color hacia la noción en construcción, pero de manera inconsciente su historia de vida, enriquecida por sus vivencias, temores o sueños, se proyecta, integrando el sentido parcial de la noción como *preparación para la vida*, que de manera subjetiva construyen en conjunto con el sujeto-estudiante. Siendo así, se hace necesario comprender que la noción escolar de oración integra el sentido parcial de *preparación para la vida* al sentido general de la misma. Oración escolar y preparación para la vida, son parcialmente lo mismo.

### **3.4.2. La metáfora del mirar como proceso de reconocimiento del propio saber -en la construcción de sentido parcial de la noción escolar de oración.**

Dentro de las figuras discursivas que integran el discurso de las profesoras  $\theta A$  y  $\theta B$  al interior del aula de clase, en el proceso de producción de conocimiento evidenciado a través de la construcción de la noción escolar de oración, es necesario mencionar la metáfora del mirar como proceso de reconocimiento del propio saber tanto de los sujetos-estudiantes como de los sujetos-docentes.

La metáfora del mirar como reconocimiento del propio saber, se inicia con la identificación de la noción escolar de oración y sus elementos por parte de los sujetos-estudiantes quienes llegan a cumplir este proceso orientados por la rutina desarrollada por las profesoras  $\theta A$  y  $\theta B$

al interior del aula de clase. Tal es el caso de la profesora  $\theta A$ , quien en el episodio 20 de la clase 2, desarrolla una rutina en el tablero con tal propósito, insistiendo constantemente en que los estudiantes deben fijar su mirada en el mismo:

**Clase 2. Ep. 20. Profesora  $\theta A$ :** Núcleo del sujeto ¿ya?, es el sustantivo (reinicia el dictado), es el sustantivo, es el sustantivo, a lo que le llamamos o al que llamamos núcleo del sujeto, [...] (escribe en el tablero)...muchachos, núcleo del predicado, así como el sujeto tiene una palabra importante, pero muy importante, el predicado también la tiene, *miren* aquí vemos azul, este es el predicado, ya nos vamos a ocupar solamente del predicado (cubre con una hoja el sujeto), *miren* solamente, ¿Cuál es el predicado?

Pero no se detienen en la identificación de las partes, van más allá. En el episodio 107 de la clase No. 1 la profesora  $\theta B$  invita a los estudiantes a observar el trabajo hecho por uno de sus compañeros, reconociendo en el mismo, el haber alcanzado una meta propuesta:



**Clase 1. Ep. 107. Profesora  $\theta B$ :** Todo el mundo trae su carpeta, listo. Tercero, traer terminando, “Achiquis” me puede prestar su hojita, traer terminado mapa conceptual de los tres primeros accidentes gramaticales del verbo, *mire que si se puede, si se puede.*

Estudiante: [...] (observando el trabajo)

Profesora: Totalmente lógico y coherente. Si se puede.

Igualmente, en el episodio 107 de la clase 1, la profesora  $\theta A$  ratifica la importancia del aporte de uno de los estudiantes alrededor de la construcción de la noción escolar de oración:

**Clase 1. Ep. 107. Profesora  $\theta A$ :** miren...aquí el compañero dijo algo que me quitó las palabras de la boca... chino lo felicito (dirigiéndose a un estudiante)... (nuevamente se dirige a todo el grupo), él me dice algo muy chévere: el sujeto no necesariamente tiene que estar en la primera parte de la oración, el sujeto puede estar al final de la oración, otro, llamémoslo otro tip de moda (la interrumpe un estudiante)

Para comprender la importancia del mirar como reconocimiento del propio saber, es conveniente mencionar el episodio 25 de la entrevista inicial donde la profesora  $\theta A$  habla sobre el nacimiento de su vocación como resultado de su deseo de ser observada por los demás:

**EI 15.05.15. Ep. 25. Investigadora:** ¿Por qué quisiste ser profesora?, [...] ¿Qué fue lo que te llevó a ser docente?

**Profesora  $\theta A$ :** eh, ¡ay!, yo no sé si es por mi forma que me gusta socializar mucho, por mi forma, por mi carácter, me gusta mucho el esta profesión, me parecía tan bonita y tan... esto me siento muy bien, frente a un aula me siento súper bien. Contacto con... (buscando la palabra)...

**Investigadora:** con la gente

**Profesora  $\theta A$ :** me gusta ser escuchada y escuchar, no sé si, no sé cómo ser más escuchada, me gusta, me gusta ser, [...] *me gustan los momentos en que soy el centro de atracción*, así sea en un aula ¿sí?, de pronto no sé si sea eso. Me gusta, siempre me ha gustado

No obstante, en la técnica de evocación del recuerdo es donde ratifica que es la mirada que logra captar de parte de los sujetos-estudiantes dentro del aula de clase, la que le da seguridad en su labor, reconociéndola con una forma de aprobación y reconocimiento por parte de los mismos a su labor. Es el sujeto-docente que se reconoce al verse reconocido por los demás (en este caso los estudiantes) como un profesional productor de conocimiento al momento de darle significado a la noción escolar oración:

**TER 01.04.16. Ep. 7. Investigadora:** tu constantemente estás haciendo alusión al tema de ‘mirar’, ‘ver’, ‘observar’, por ejemplo comenzando por la figura, entonces por ejemplo le dices a los estudiantes: ‘mírenme, porque a mí me gusta que me miren’, ¿te acuerdas?, ¿Por qué para ti es tan importante la vista?, la parte visual, ¿Qué crees que hay de trasfondo de esas circunstancias.

**Profesora  $\theta A$ :** *Evidencia, considero que si no lo están viendo a uno, no le están colocando atención, mirar, aunque si somos honestos no se necesita el mirar, tenerlos físicamente, pero yo lo veo, yo también le comento ahora que estamos haciendo alusión a eso, a mi toda la vida me ha gustado que me miren, toda la vida.*

La metáfora del mirar, es una imagen que surgida en la praxis del vivir de las profesoras  $\theta A$  y  $\theta B$  tiene el propósito inicial de controlar los procesos vividos al interior del aula al momento de construirse la noción escolar de oración, pero a través de la cual se llega al reconocimiento del propio saber tanto del sujeto-estudiante como del sujeto-profesor. Se convierte en una constante dentro de la rutina relacionada con la metáfora del mirar, a través de la cual la profesora quiere acercar a los estudiantes a la noción en construcción:

**Clase 3. Ep. 86. Profesora 0B:** Cuarto punto

**Estudiante:** Clasifique las oraciones del punto dos, según su significado

**Profesora:** Listo, entonces *miren* por acá por fis. ¿Esta oración es simple o compuesta?

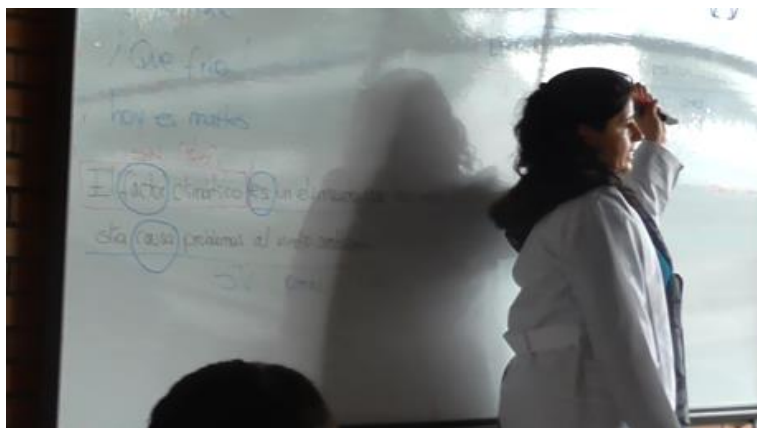
**Estudiante:** Simple

**Profesora:** ¿Esta? (Señalando una de las oraciones del tablero)

**Estudiante:** Compuesta, compuesta

**Profesora:** ¿Esta oración es simple o compuesta? (Señalando otra de las oraciones del tablero) **Estudiante:** Simple

**Profesora:** Simple. Hay algo más.



Y pasa del proceso iniciado al interior del aula de clase de reconocimiento de la noción escolar de oración, a mostrarles el valor de su proceso de comprensión y de construcción de conocimiento, el cual puede trascender más allá de las cuatro paredes que los rodean:

**Clase 2. Ep. 53. Profesora 0B:** ¡Oiga! un mes, un mes para hacer lo que no hicieron en el periodo pasado porque no les pedí otra cosa diferente y *viendo mire todo el esfuerzo que la gente hace mire lo que hace sus compañeros* y le hago la pregunta y vuelven allá y vuelven y se para y me dice: profe ya vengo, ya vengo ¡oiga! que tristeza que los demás que he llamado este ahí sentados perdiendo el tiempo, ni si quiera se esfuerzan, ni siquiera lo intentan inténtelo así se equivoque pero inténtelo. Miren las cosas en la vida no llegan gratis y no es que le esté diciendo que me tiene que pagar no, no, no gratis quiere decir que toca hacerlo con esfuerzo [...]

La metáfora de la mirada trasciende del sujeto-profesor al sujeto-estudiante permitiéndoles surgir al mismo tiempo y en el mismo lugar como constructores de un nuevo conocimiento, el cual en este caso está integrando parcialmente la noción escolar de oración. De esta manera, se puede evidenciar que uno de los sentidos parciales que hay que comprender integrado a la



noción escolar de oración es el de *reconocimiento del propio saber*. Así oración escolar y reconocimiento del propio saber son, parcialmente lo mismo.

### **3.5. Integración del conocimiento profesional específico del profesor de Lengua Castellana asociado a la noción escolar de Oración**

A lo largo del análisis de las metáforas, símiles e imágenes surgidas en el discurso de las profesoras Marina (θA) y Elizabeth (θB) se ha logrado demostrar la presencia de cada uno de los cuatro saberes: saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas, y guiones y rutinas, que de acuerdo a la línea de investigación en la cual se encuentra enmarcada la presente tesis integran la noción escolar de oración.

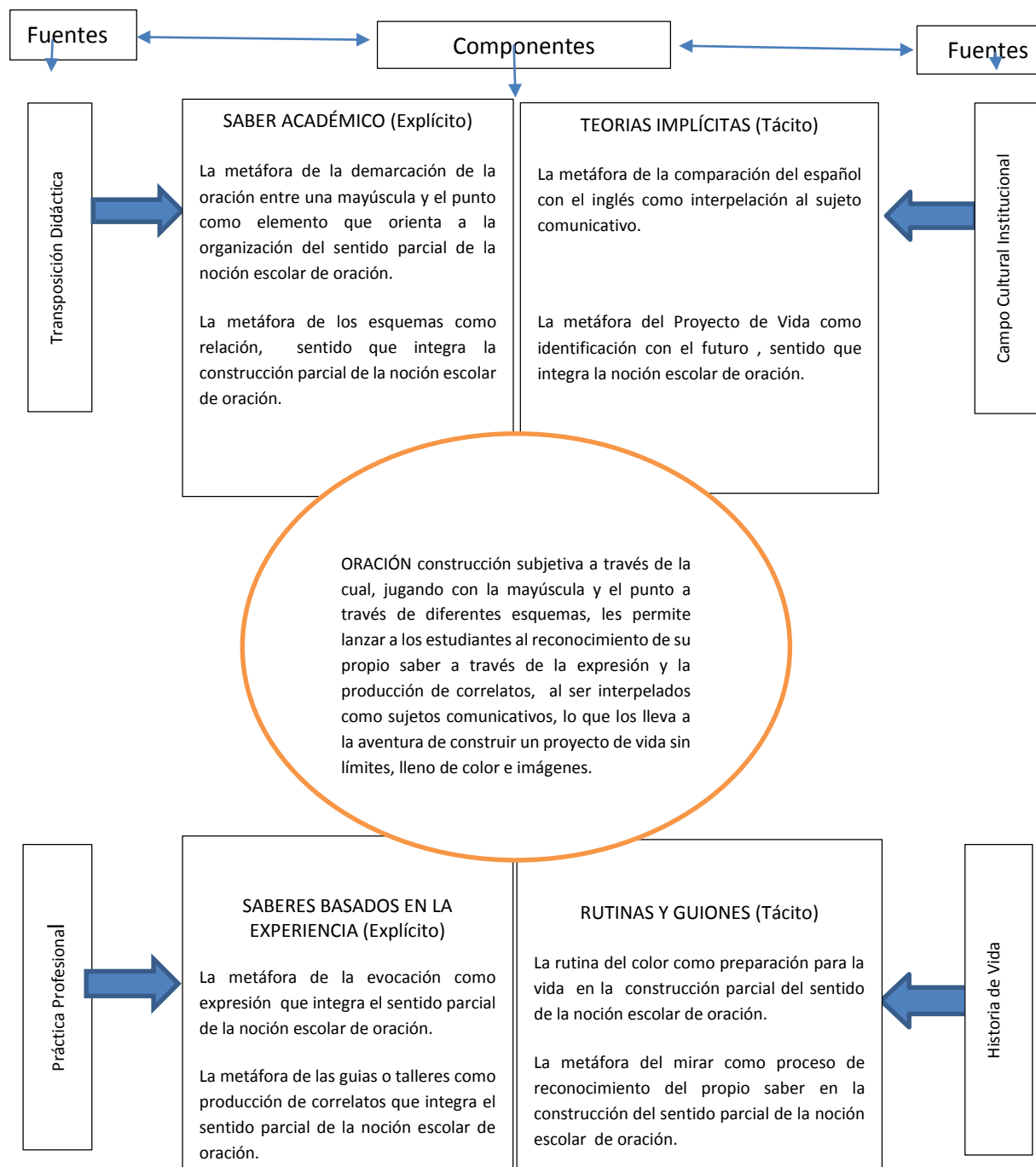
Se ha evidenciado que cada uno de los cuatro saberes parte de un estatuto epistemológico fundante particular, que de manera consciente o inconsciente ha permitido la construcción de la noción escolar de oración al interior de las aulas de clase de una manera casi imperceptible pero intencionada por parte de las profesoras Marina y Elizabeth.

Es en las metáforas de la *demarcación de la oración entre una mayúscula y el punto como reflexión* y de *los esquemas como relación* que se evidencia la presencia de los saberes académicos en el discurso que emerge de manera consciente en el aula de clase, discurso construido de manera intencionada por las dos profesoras participes de la presente investigación. Lo mismo ocurre con los sentidos parciales de evocación y la producción de correlatos, los cuales aluden a los saberes basados en la experiencia que a lo largo de la constante práctica profesional de las profesoras Marina y Elizabeth han ido construyendo al interior del aula de clase. No se podría pensar en la noción escolar de oración sin considerar a la reflexión, a la relación, a la evocación y la producción de correlatos como sentidos parciales que la integran.

Los sentidos parciales de *interpelación al sujeto comunicativo* en la metáfora de la comparación del español con el inglés, o en la metáfora del proyecto de vida como *identificación con el futuro*, tanto como en la rutina del color como *preparación para la vida* y en la metáfora del mirar como *proceso de reconocimiento del propio saber* son fundamentales para comprender la noción escolar de oración, pues la integran parcialmente.

En el discurso escolar de las profesoras Marina y Elizabeth emergen las teorías implícitas y los guiones y rutinas que de manera inconsciente han ido incorporando en la construcción de la noción escolar de oración. Ellas interpelan a los estudiantes como sujetos comunicativos que deben proyectarse al futuro, preparándose para la vida al ser conscientes de su propio saber.

Figura 5: Noción oración.



Fuente: adaptación de Gómez del esquema de Perafán.

La noción escolar de oración vista desde la perspectiva de las profesoras Marina y Elizabeth es una construcción subjetiva a través de la cual, jugando con la mayúscula y el punto a través de diferentes esquemas, les permite lanzar a los estudiantes al reconocimiento de su propio saber a través de la expresión y la producción de correlatos, al ser interpelados como sujetos comunicativos, lo que los lleva a la aventura de construir un proyecto de vida sin límites, lleno de color e imágenes.

Ellas surgen como intelectuales, productoras de conocimiento al romper con otros marcos preestablecidos, en medio de un proceso de construcción de sentido. Logran consciente e inconscientemente integrar cuatro saberes: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas, y sus respectivos estatutos epistemológicos: la transposición didáctica, la práctica profesional docente, el campo cultural institucional y la historia de vida, en una noción o categoría que les permite emerger como sujetos del conocimiento y romper con la imagen en la cual han sido falsamente enmarcadas de ser solamente reproductoras del conocimiento producido por otras disciplinas.

## CONCLUSIONES

- Las docentes partícipes de la presente investigación producen conocimiento al interior del aula de clase de manera intencionada, a partir de la polifonía de los cuatro saberes que fundamentan el conocimiento profesional específico del profesor. Este conocimiento se evidencia a través de nociones o categorías construidas al integrarse los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas, y sus respectivos estatutos epistemológicos: la transposición didáctica, la práctica profesional docente, el campo cultural institucional y la historia de vida.
- Los saberes académicos integrados en la noción escolar *oración* no son los saberes propios de otros campos de conocimiento, son saberes construidos en el marco de la intencionalidad histórica de la enseñanza, en un proceso que presupone por una parte un co-nacimiento de la subjetividad y el conocimiento, y por otra parte, una ruptura con el principio de identidad del profesor con las disciplinas ajenas a la escuela. Ello se evidencia en las metáforas de la *demarcación de la oración entre una mayúscula y el punto como reflexión* y de *los esquemas como relación*, sentidos parciales sin los cuales no se podría considerar la noción escolar de oración.
- En las metáforas de la evocación como *expresión*, o de las guías o talleres como *producción de correlatos*, los saberes basados en la experiencia propia de la práctica profesional docente como estatuto fundante, se van integrando en la medida en que las docentes están en constante contacto con los estudiantes inmersos en el aula de clase.
- Las teorías implícitas surgidas del campo cultural institucional están presentes en las imágenes construidas por las docentes que participaron en la investigación, y se refieren al proyecto de vida o la comparación de la enseñanza del español con relación a la del inglés, lo que enriquece aún más el sentido de dicha noción.
- En los guiones y rutinas es notoria la influencia de la historia de vida de la profesora Elizabeth, en la rutina del color como *preparación para la vida*, tanto como en la

metáfora del mirar como *proceso de reconocimiento del propio saber*, por parte de la profesora Marina, en la integración de los sentidos construidos alrededor de la noción escolar de oración. Aún más notorio es el hecho de que ellas de manera inconsciente han permeado su construcción de sentido al interior del aula con su historia de vida, hecho que evidenciaron en la medida que participaban en la presente investigación.

- A través de la presente tesis, como de las precedentes, se puede afirmar que los profesores no son simples reproductores de conocimiento, por el contrario, son sujetos partícipes de la producción del mismo al interior de sus aulas de clase.
- Estas investigaciones han permitido fortalecer la línea relacionada con el conocimiento profesional específico integrado por saberes particulares, dejando abierta la puerta para avanzar hacia otras propuestas investigativas alrededor de los conocimientos producidos por el profesor al interior de su aula de clase.
- Podemos afirmar entonces, finalmente, que el sentido escolar de la noción de oración construido por las profesoras que participaron en esta investigación es epistemológicamente diferente al de otras disciplinas como la lingüística, por ejemplo, y lo podemos sintetizar de la siguiente manera: la noción escolar de oración es un dispositivo escolar que refiere a una construcción subjetiva a través de la cual, jugando con la mayúscula y el punto a través de diferentes esquemas, le permite a los profesores de lengua castellana lanzar a los estudiantes al reconocimiento de su propio saber a través de la expresión y la producción de correlatos, al ser interpelados como sujetos comunicativos, lo que los lleva a la aventura de construir un proyecto de vida sin límites, lleno de color e imágenes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, J (1999). *De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento del docente*. En Angulo, J; Barquín, J; Pérez, A. Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica. Ediciones Akal S.A.
- Bachelard, G. (2009). *La filosofía del no. Ensayo de una filosofía del nuevo espíritu científico*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.
- Bachelard, G. (2010). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Barinas, B. (2014). *El conocimiento profesional específico del profesor de biología asociado a la noción de célula*. (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación, Bogotá.
- Barraza, W. (2014). *El conocimiento profesional docente del profesorado de matemáticas asociado a la noción de función escolar*. (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación, Bogotá.
- Castañeda, L. (2016). *El conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción de compás*. (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación, Bogotá.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990). *Procesos de pensamiento de los docentes*. En: Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza*. Tomo III. Barcelona: Editorial Paidós.
- Connors, R. D. (1978). *Using Stimulated Recall in Naturalistic Sitings: Some Technical Procedures* (informe técnico No. 78-2-1). Edmonton: Universidad de Alberta, Centre for Research in Teaching.
- Denzin, N. (1984). *The Research Act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. Londres, Crom Helm.
- Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. Universidad estatal del estado de Michigan. En: Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza*. Tomo II apartado 4. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Espinosa, S. (2013). *El conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura*. (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación, Bogotá.
- Fenstermacher, G. (1997). *Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza*. Universidad de Arizona. En: Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza*. Tomo I apartado 3. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Gage, N. L. (1978). *The Scientific basis of the art of teaching*. Nueva York: Teachers College Press.
- Gutiérrez, Y. (2012). Tesis Doctoral. *Análisis de las concepciones disciplinares y didácticas sobre la lengua oral en la escuela colombiana actual. Un discurso sobre el desarrollo de la competencia*. Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”.
- Hurtado, L. (2016). *El conocimiento profesional específico del profesor de primaria de educación física asociado a la categoría de atletismo*. (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación, Bogotá.
- Jackson, W. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Colegio Sierra Morena IED. (2017). *Manual de Convivencia 2017-2018*. Bogotá.
- Marcelo, G. (1986). *Análisis de los procesos de pensamiento y toma de decisiones interactivas de profesores de E.G.B.* En: Revista Española de Pedagogía, vol. XLIV, No.73.
- Marcelo, G. (2002). *La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. Una revisión personal*. En: Perafán, G y Aduriz, A. (edits.)

- Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales. Bogotá: UPN Colciencias.
- McNair, K. (1979). *Capturing Inflight Decisions*. En: *Educational Research Quarterly*, vol. 3, No. 4.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Estandares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Bogotá.
- Munby, A. H. (1969). *The Use of Three Philosophical Models of Teaching to Analyze Selected Science lessons*. Thesis of Master. Toronto: University of Toronto.
- Ortega, J. y Perafán, G. A. (2012). *Algunas Tendencias en la Investigación Sobre el Conocimiento Profesional Docente: Antecedentes y Estado Actual de la Cuestión*. Revista EDUCyT. Asociación Colombiana para la investigación en Educación en Ciencias y Tecnología. 6, p.17-29
- Perafán, G. A. (1997). *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Perafán, G. A. (2005). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. A. (2011). *El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas*. Bogotá: UPN. Material de trabajo para El Seminario Doctoral. DIE. Manuscrito en prensa.
- Perafán, G. A. (2013). *El conocimiento profesional docente: Caracterización, Aspectos Metodológicos y Desarrollo*. Díada
- Perafán, G. A. (2013). *La Transposición Didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor*. Revista Folios. Nro. 37. Págs. 83-93.



- Perafán, G. A. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas*. Editorial Aula de Humanidades.
- Perafán G. A. y Tinjacá, F. M. (2012). *El conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química*. Ponencia presentada en III Congreso Nacional de Investigación en Educación en Ciencias y Tecnología - EducyT y II Congreso Iberoamericano en Investigación en Enseñanza de las Ciencias-CIIEC. San Juan de Pasto, 19-23 de noviembre.
- Pérez, G. (2016). *El conocimiento profesional del profesor de educación física asociado a la noción escolar de gimnasia*. (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación, Bogotá.
- Porlán, A. R. y Rivero, G. A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Reina, Y. (2014). *Conocimiento profesional específico del profesorado de tecnología asociado a la noción de diseño*. (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación, Bogotá.
- Russell, T. L. (1976). *On the Provision Made for Development of Views of Science and Teaching in Science Teacher Education*. Thesis of Doctor of Philosophy. Toronto: University of Toronto.
- Shavelson, R. & Stern, P. (1981). *Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments decisions, and behavior*. En: Review of Educational Research. n. 51, 455-498.
- Shulman, L. S. (1989). *Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma*. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 57 (1), 1987, pp. 1-22.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Tinjacá, F. (2013). *El conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química*. (Tesis de grado Maestría en Educación). Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Facultad de Educación, Bogotá.

Tinjacá, F. y Perafán, G. (2014). *Aspectos generales y primeros avances para el encuadre de una investigación sobre el conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química*. Educación Vol. XXIII, No. 44. Colombia.

Valcárcel, N; Miralles, P& Navarro, n (2009). *Análisis de cómo los docentes plantean el inicio de las clases desde la perspectiva del alumnado*. Revista de Educación, 349. Mayo-agosto 2009, pp. 413-433

# ANEXOS

## ANEXO 1. 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 Observación<sup>1</sup>**

**Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri.<sup>2</sup>**

### **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.

---

<sup>1</sup> 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).

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

b). Promover in situ acciones inmediatas de asociación entre los datos observados y las determinantes fundamentales de las categorías objetos de estudio.

c). Favorecer el registro in situ de todos aquellos datos que la observación, así dirigida, permite intuir o saber asociados a las determinantes fundamentales de las categorías en cuestión.

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

### **Descripción del protocolo de observación**

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

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

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

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

- Los saberes académicos 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  $\theta$  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 ( $\theta_n$ ) 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 ( $C_{tp}$ ). ( $\Theta_A$  o  $\Theta_B$ ).

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

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

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

Caso  $\Theta_A$ :

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

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

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

ARG1.4:  $EP_n \subset \Theta_4 \leftrightarrow \Theta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \in \Theta_A$

Caso  $\Theta_B$ :

ARG1.1:  $EP_n \subset \Theta_1 \leftrightarrow \Theta_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \in \Theta_B$

ARG1.2:  $EP_n \subset \Theta_2 \leftrightarrow \Theta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \in \Theta_B$

ARG1.3:  $EP_n \subset \Theta_3 \leftrightarrow \Theta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \in \Theta_B$

ARG1.4:  $EP_n \subset \Theta_4 \leftrightarrow \Theta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \in \Theta_B$

En síntesis, el protocolo de observación consiste en cuatro tipos de argumentación posible que, dada la estructura de las categorías *Conocimiento Profesional Docente como Sistema de Ideas Integradas* y *Conocimiento Profesional Docente Específico asociado a Categorías Particulares*, actúan como marcos de referencia para la construcción y registro de los datos en la observación de clases. Con el protocolo, entonces, se pretende en primera instancia favorecer el registro y la identificación de episodios, tanto como la asociación de cada uno de los episodios con los saberes mencionados a los que este hace alusión. Todo lo anterior con el fin de ir esclareciendo el caso  $\Theta$  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  $\Theta$  (Theta mayúscula), se registran los momentos de clase que evidencian los saberes asociados a la noción a estudiar (para esta investigación la noción de los números enteros) de manera que ayuden a esclarecer el caso. Se entiende por episodio (Ep) según Perafán "la unidad mínima de sentido trascrita e identificable en un conjunto continuo de párrafos o, lo que es lo mismo, la diferenciación temática o categorial de una parte de la totalidad, cuya característica fundamental es portar un sentido completo intrínseco" (2004: 120), en términos generales se define como la unidad mínima de sentido construida dentro de un discurso lo menos extenso posible para poder darle una organización, lo que puso en juego la capacidad del investigador de subdividir y analizar qué es un episodio en la clase para extraerlo y darle un único sentido.

En el espacio Identificación de episodios asociados a  $\theta_1$ ,  $\theta_2$ ,  $\theta_3$ ,  $\theta_4$  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  $\Theta$ .

## ANEXO 2. EJEMPLO ANALYTICAL SCHEME



### ANALYTICAL SCHEME

Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios

Munby 1969, Russel 1976, Perafán 2004

*grupo investigación por las aulas colombianas -INVAUCOL*

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DE LOS PROFESORES DE LENGUA CASTELLANA EN EDUCACIÓN  
BÁSICA SECUNDARIA, ASOCIADO A LA NOCIÓN ORACIÓN.

INVESTIGADORA	ESPERANZA GÓMEZ	PROFESOR	Elizabeth Pulido
TEXTO	Clase 1	FECHA	19.05.2015

LINEA	ORGANIZACIÓN POR EPISODIOS RELATIVOS	<p>Análisis e interpretación. Tipos posibles de argumentos:</p> <p>ARG1: <math>EP_n \subset \theta_n</math>  <math>\leftrightarrow \theta_n \in Y_n</math> y <math>Y_n \in \theta_n</math></p> <p>ARG2: <math>EP_n \subset \theta_n</math>  <math>\leftrightarrow Y_n \in \theta_n</math> y <math>Y_n \in AIDM \rightarrow S</math></p> <p>ARG3: <math>EP_n \subset \theta_n</math>  <math>\leftrightarrow \theta_n \in Y_n</math> y <math>Y_n</math>          (es causado por)  <math>Eef_n (Td; Pp; Cci; Hv)</math></p> <p>ARG4: <math>EP_n \subset \theta_n</math>  <math>\leftrightarrow \theta_n \in Y_n</math> y <math>Y_n \subset C_n S</math></p>
-------	--------------------------------------	---



**Clase 1. Ep. 1. Profesora 0B:** Bueno, entonces les explico lo que vamos hacer, se acuerdan que el día jueves quedamos pendientes de terminar el tallercito ¿No?

**Estudiante:** Si señora

**Profesora:** Terminamos el tallercito y tenían una consultica pequeñita a donde el señor GOOGLE ¿se acuerda?

**Estudiante:** Siii

**Profesora:** Listo, ¿el señor GOOGLE les dijo?

**Estudiante:** Siii, nooo

**Profesora:** ¡Ay! Dios, bueno inmediatamente terminen su taller se van a colocar por parejas, se acuerdan tenían pendiente -pero cuando terminen el taller, todavía no- Entonces, se van a colocar con su mejor amigui, amigui con amigui ¿se acuerdan? listo, entonces amigui con amigui, van a sacar sus implementos, entonces primero consulta, segundo su hojita

**Estudiante:** de examen

**Profesora:** examen

**Estudiante:** las tijeras

**Profesora:** tijeras, colbón, revista listo y yo le digo que van hacer amigui con amigui. Bueno, si no hay algunas de las cositas, por ejemplo, si no hay hoja de examen pueden sacar dos de cuaderno y las van a pegar, si no hay revista, colbón y pegante, digo, tijeritas entonces van a dibujar, listo y yo les explico en que consiste el ejercicio bueno. Tenemos tiempo suficiente recuerden que más o menos nos están llamando faltado diez para las ocho para el desayuno, y tenemos que trabajar así, volados.

**Estudiante:** Si señora

**Ep. 2. Profesora:** Listo, bueno entonces, me van ayudar, porfa ustedes van a pasar, van a pasar que... su tallercito de manera veloz, van a revisar y se acuerdan que van explicando punto y punto que se va hacer, listo (**empieza a entregar los trabajos a los estudiantes**)

**Estudiante:** Si señora

**Profesora:** bueno entonces:

**Ep. 3. Comienza a llamar para entregar un trabajo**

- "Herrera, Pérez, Achiquis, Marlon, Vanesa Hernández, Liseth Ramírez, Michael Montañez, Ayala, González, Cifuentes, Johnny, Ronald Steven Camacho, Hortua, Aguja -su merced me hace el favor y me le pasa allá a Aguja- Romero, Muñoz ¡Sí!, Damaris, Nicolle no ha llegado, José Alejandro Martínez tampoco, está afuera ¿sí? Santiago ¡Sí!, Marín, ¡Eh! Jerson David, Anís, Andrea Milena, Kevin González. Ahí una sin marcar chicos. Luisa Martínez, Gutiérrez, Laura Peña, De la Torre, Sijindioy, Rincón, Hernández, Zaá.

**Ep. 4. Profesora:** Y estos tres sin marcar, algunos de ustedes quedo sin... ¿Sera tuya? Miras a ver

**Estudiante:** Esta no es la mía

**Profesora:** Allá se la llevo Rincón. Bueno

**Estudiante:** A mí no me entregó

**Profesora:** ¿Apellido mamita? Mira a ver ¿Tu viniste?

**Estudiante:** Si señora

**Profesora:** Si Héctor, ¿si es la tuya? ¿Seguro? Bueno, entonces márcala por favor. Listo mi chicos, entonces íbamos en el punto cuatro ¿Sí?

**Estudiante:** Si

ARG. 2.4. Saber académico surgido en la Pp.

ARG. 2.4. Saber académico surgido en la Pp.

ARG. 2.4. Saber académico surgido en la Pp.

ARG. 2.4. Saber académico surgido en la Pp.

**Ep. 5. Profesora:** Bueno. Entonces, yo les había dicho que había un error de digitación y que teníamos que cambiar los puntos ¿Lo recuerdan? El cuatro es el cuatro, pero el segundo cuatro es el cinco y el último es el seis ¿Correcto?

**Estudiante:** Si.

**Profesora:** Listo bueno

**Ep. 6. Estudiante:** Profe no esta

**Profesora:** y ¿Si la presentantes mamita?

**Estudiante:** Si

**Profesora:** Mira a ver si aquí está, bueno.

**Ep. 7. Profesora:** Dice: escriba tres adjetivos para cada sustantivo, entonces, allá tenemos: sentimientos, cuidado, amor y colegio. Entonces, los sustantivos son los que les acabo de leer, listo. ¿Su merced que cualidades o defectos le puede atribuir a estos sustantivos? Entonces su merced aquí hace sentimientos, por ejemplo, le va a colocar uno... ¿Yo que podría decir de los sentimientos? ¿Cómo los Puedo Calificar?

**Estudiante:** Grandes

**Profesora:** Bueno grandes si estoy hablando y voy a describir a una persona, digo que una persona tiene grandes sentimientos, listo. ¿Qué más puedo decir de los sentimientos?

**Estudiante:** \_\_\_\_

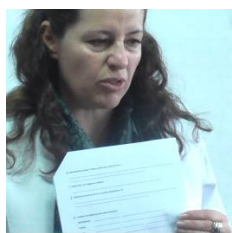
**Ep. 8. Profesora OB:** Ummm acuérdense que es una cualidad aquí esta amigui uno, amigui uno es un sustantivo, se acuerdan que amigui dos es el que lo acompaña y lo califica (05'12 v1.1.)

**Estudiante:** Emocionantes

**Profesora:** Emocionantes, por ejemplo, ¿Qué más puedo decir?

**Estudiante:** \_\_\_\_

**Profesora:** No, si voy a calificar que alguien tiene ¿Qué? Tiene sentimientos, que puedo decir ¿Qué son qué? ¿Cómo son? Han escuchado a sus mamitas cuando dicen por ejemplo, que tienen buenos sentimientos



**Estudiante:** Siii

**Profesora:** A bueno y ¿cuándo no son buenos?

**Estudiante:** Son malos

**Profesora:** Ahh bueno entendido lo que van hacer. Correcto, entonces van a coger cada uno de los sustantivos y le van hacer lo mismo, listo.

**Ep. 9. Profesora:** Bueno. Papi su merced esto ya lo hizo. Acá mamita. Señor. Señora mamita

**Estudiante:** \_\_\_\_

**Ep. 10. Profesora:** Aquí mamita, vas a calificar sentimientos, le vas a dar tres cualidades una, dos y tres, vas a darle a la ciudad entonces por ejemplo a Bogotá es una cuidado ¿Qué puedes decir de la ciudad?

ARG. 2.2 El discurso está dirigido a sujetos

ARG. 2.2 El discurso está dirigido a sujetos

ARG. 2.2 El discurso está dirigido a sujetos

Estudiante: Que es bonita

Profesora: Es bonita ¿es qué más?

Estudiante: Emocionante y \_\_\_\_

Profesora: Listo, luego vas hacer lo mismo con el amor y luego con el colegio, listo



Estudiante: Si

Ep. 11. Profesora: Voy. Mira señor

Estudiante: Hola profe. \_\_\_\_

Profesora: Acá papi, voy hacerlo con este ¿Bogotá es una ciudad, cierto?

Estudiante: Si

Profesora: ¿Qué puede decir de la ciudad?

Estudiante: Es grande

Profesora: ¿Es grande?

Estudiante: Que

Profesora: ¿Es grande o pequeña?

Estudiante: Grande

Profesora: Eso, ¿Qué más?

Estudiante: Tienes muchos edificios, ¿no?

Profesora: No, calificalo ¿Bueno o malo?

Estudiante: Bueno

Profesora: Buena ¿atractiva, emocionante, peligrosa?

Estudiante: Peligrosa

Profesora: Listo eso, escríbalo y vas hacer lo mismo con los demás.

Estudiante: ¿Dónde escribo?

Profesora: acá. Entonces aquí, aquí va: sentimientos malos, sentimientos buenos, sentimientos grandes, listo. Y subrayas acá.

Ep. 12. Profesora: (se acerca a la puerta y la abre) Listo me dan sus apellidos y buscan sus hojitas acá por favor y se sientan y estamos haciendo el cuatro punto, listo.

Ep. 13. Profesora: ¿Apellido mamita?

ARG. 2.2 El discurso está dirigido a sujetos

ARG. 2.4. Saber académico surgió en la Pp.

Estudiante: Ramírez Ospina

ARG. 4.1 rutina relacionada con los elementos

Profesora: Ramírez, mamita busca tu hoja acá por favor, ¿apellido papi?

Estudiante: Martínez José

Profesora: ¿Martínez José?

Estudiante: Si señora.

Profesora: Listo, buscas tu hojita ¿Apellido papi?

Estudiante: Romero Castro

Profesora: Dime, ¿Romero?

Estudiante: Si

Profesora: Allá, busca la hojita. Paula, busca la hojita acá, mamita ¿apellido?

Estudiante: Laura Hernández

Profesora: Dime

Estudiante: Laura Hernández

Profesora: Listo, busca en la hojita por fa. Listos bueno y ¿Esto qué paso?

Estudiante: \_\_\_ (9'40) \_\_\_ ¿Así?

Ep. 14. Profesora: tal cual. Tú me dices cosas ¿Bonitas o feas de la ciudad? ¿Bonitas o feas del amor?

Estudiante: Por ejemplo, aquellos sentimientos son emocionantes o tristes

Profesora: O grandes, pequeños o malos, buenos

Estudiante: Profe es que no entendí esto

ARG. 2.1, 2.2 El discurso está dirigido a sujetos

Profesora: Nooo

Estudiante: ¿Cómo es profe?

Ep. 15. Profesora: Nooo. Aquí puede ser buenos o malos, grandes ¿Qué más?

Estudiante: \_\_\_ esto aquí

Profesora: Clarooo

Estudiante: Gracias

ARG. 2.1, 2.2 El discurso está dirigido a sujetos

Profesora: listo vamos en el cuatro. Listo.

Estudiante: ¿Así va la segunda?

Profesora: aquí mami. Las calles, las calles es un sustantivo, entonces no te sirve ¿Qué puede decir de ciudad?

Estudiante: Carros

Profesora: Que es grande

Estudiante: \_\_\_

Ep. 16. Profesora: Ummm, ¿qué más? Si te ponen a describir Bogotá ¿tú qué puedes decir de Bogotá?

**Estudiante:** Es frio, es grande

**Profesora:** Ves. Si te ponen en a describir a Bogotá ¿tú que dirías de Bogotá?

**Estudiante:** Que es grande

ARG. 2.1, 2.2 El discurso está dirigido a sujetos

**Profesora:** Ummm ¿Qué más?

**Estudiante:** Profe así

**Profesora:** ¿Qué más? Si y ahora vas hacer lo mismo con estos, listo.

**Estudiante:** Profe aquí es así ¿Cierto?

**Ep. 17. Profesora:** Es correcto, muy bien, pero bueno, ya su merced se me adelanto. Listo, vamos con el quinto, que sería el sexto. ¿Qué dice acá?

**Estudiante:** ¿Acá? grande

**Profesora:** Ummm, bueno. Su merced ¿ya tiene la hoja? Vino, Dime

**Estudiante:** no la traje

**Profesora:** y ¿Por qué?

ARG. 2.1, 2.2 El discurso está dirigido a sujetos

**Estudiante:** \_\_\_\_\_

**Profesora:** ¿Con quién? Y su merced me trajo escrito de la coordinación, vaya y me trae escrito de la coordinación o sino... ¿Señor?

**Estudiante:** Puedo repetir, se puede repetir profe, se puede repetir

**Profesora:** Sí, claro. Si le cuadras se puede repetir.

**Ep. 18. Profesora:** (11'55 v1.1) Listos, bueno explico el último, entonces dice: complete las oraciones con los adjetivos que se dan en los paréntesis respetando la concordancia y coherencia. Ustedes se acuerdan que hace ocho días explicamos acá en el tablero, -si quien quiera sacar su cuaderno lo pueden hacer, porque ustedes saben que ese es su elemento de consulta-. Explicamos acá cuando les hice el repaso del artículo, del sustantivo y del adjetivo unos accidentes gramaticales que sufren ¿se acuerdan? de género y de número, entonces dijimos que podían ser masculinos, femeninos, singulares o plurales ¿Se acuerdan?

**Estudiante:** Si

**Profesora:** Bueno. Entonces este ejercicio tiene que ver con esa explicación del martes pasado. Entonces dice: -José y María son muy... y ahí allá... una rayita y en el paréntesis está el adjetivo alto, yo puedo decir que ¿José y María son muy alto?

ARG. 1.2. Saberes Académicos

**Estudiante:** Nooo

ARG. 2.1, 2.2 El discurso está dirigido a sujetos

**Profesora:** ¿Por qué no puedo decir?

**Estudiante:** Porque son dos. Porque no es solo una

**Profesora:** Porque son dos ¿Cierto? O sea, que está en que numero ¿singular o plural?

**Estudiante:** Plural, singular

**Profesora:** ¿Son plurales ellos?

**Estudiante:** Si

**Profesora:** Pero ahí está en singular, entonces me toca arreglarlo ¿Cierto? y entonces puedo decir que José y María son muy...

Estudiante: Altos

Profesora: ¡Correcto! van hacer los mismos con los otros. Listo, tienen en cuenta si son masculinos, femeninos, singulares o plurales

Estudiante: Profe

Profesora: Si

Estudiante: Aquí José y María son muy altos

Ep. 19. Profesora: "V" pequeña. Sí, y aquí "C". Coma, Sansón y Dalila son

Estudiante: O sea, si profe ahí también que hago en los círculos

Ep. 20. Profesora: señor

Estudiante: Profe ¿Acá se puede pegar un "i"?

Profesora: ¡Jumm! Es que acá este, su merced lo va a cuadrar para este

Estudiante: Si

Profesora: Y este para las dos

Estudiante: Pero se puede poner un "i" acá para poner son novios

Profesora: Nooo, no

Estudiante: Y acá en ¿este es?

ARG. 2.1, 2.2 El discurso está dirigido a sujetos.