



**EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE SOCIALES
ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE IDENTIDAD**

**PRESENTADO POR:
LUIS EDUARDO TORRES SANDOVAL
CÓDIGO 2017287598**

**DIRIGIDO POR:
MAGISTER. LILA ADRIANA CASTAÑEDA MOSQUERA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
GRUPO DE INVESTIGACIÓN: INVAUCOL
BOGOTÁ, D.C. 2019**



**EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE SOCIALES
ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE IDENTIDAD**

**PRESENTADO POR:
LUIS EDUARDO TORRES SANDOVAL
CÓDIGO 2017287598**

**TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OPTAR AL GRADO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**DIRIGIDO POR: MAGISTER. LILA ADRIANA CASTAÑEDA MOSQUERA
BOGOTÁ, D.C.**

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Ciudad y fecha _____

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi familia y a la memoria de mi padre Luis Hernando Torres Torres que con su dedicación, oraciones y apoyo me condujeron por esta senda de respeto y valoración del ser humano, además por su empeño en fortalecer el carácter ante las vicisitudes y retos de la vida con entereza y valor.

De la misma forma a mi esposa Daniela y mi hijo Matías, que me asistieron en esta etapa y han sido incondicionales en su apoyo y colaboración para culminar este trabajo y obtener un logro más en mi profesión docente.


AGRADECIMIENTOS

Agradezco de manera especial a la profesora Lila Adriana Castañeda Mosquera, por su aporte, colaboración y su dedicación frente al compromiso de esta labor formadora.

A mis compañeros de maestría que emprendieron de manera profesional y ejemplar el mismo camino y sus aportes en el transcurso de estos dos años.

Un agradecimiento especial a mi familia por su colaboración, amor y comprensión con este proyecto académico.

Agradecimiento especial a mis compañeras de trabajo Olga abril y Gloria Pinilla, quienes de manera notable colaboraron con su labor docente y su amor por la profesión.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Advancing the Education of Educators</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 8	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	El Conocimiento Profesional Especifico Del Profesor De Sociales Asociado A La Noción Escolar De Identidad
Autor(es)	Torres Sandoval, Luis Eduardo.
Director	Castañeda Mosquera, Lila Adriana.
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019, 171 P.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR; EPISTEMOLOGÍA DEL PROFESOR; NOCIÓN ESCOLAR DE IDENTIDAD, SABERES DEL PROFESOR, INTEGRACIÓN DE SABERES

2. Descripción
<p>Tesis de grado para optar al título de magister en educación, inscrita en la línea de conocimiento y epistemologías del profesor del grupo de investigación por las aulas colombianas, Invaucol, de la Universidad Pedagógica Nacional. Tiene como objetivo dar cuenta del cuestionamiento acerca de ¿Cuál es el conocimiento profesional específico del profesor de ciencias sociales asociado a la noción escolar de identidad? Dentro del marco de investigación de enfoque de corte cualitativo – interpretativo, con estudio de caso múltiple. Esta investigación destaca el conocimiento profesional del profesor evidente en los cuatro saberes, los académicos, los basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas, cada uno de ellos con su estatuto epistemológico fundante, que componen la diversidad de sentidos en el discurso de las profesoras que tomaron parte de esta y que revelan su intencionalidad de enseñanza en forma explícita y tacita, como mecanismo de sensibilización a partir de la integración de los saberes en una categoría específica como la noción escolar de identidad.</p>

3. Fuentes

- Aberastury, A. & Knobel, M. (1995). *La Adolescencia Normal. Un Enfoque Psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez, Gallego Alejandro. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas*. Profesor Universidad Pedagógica Nacional. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP - Editorial Jotamar. Bogotá, D.C. Colombia. Recuperado de: www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co
- Andrade, S. (2011). Una Triada Inseparable: Filosofía, Comunicación Y Mediación. *Investigación y Postgrado*, vol. 26(2), 161-178, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Angulo, F. (1999). De La Investigación Sobre La Enseñanza Al Conocimiento Docente. En Angulo, F., Barquín, J. & Pérez, A., *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 261-306) Madrid: Akal.
- Bolívar, A., (1993) Conocimiento Didáctico Del Contenido Y Formación Del Profesorado: El Programa De L. Shulman. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*. 16 (01) pp. 113-124.
- Camilloni, A. (2008). Didáctica General Y Didácticas Específicas. En Camilloni, A. (comp.), *El Saber Didáctico*. 22-39. Buenos aires, Argentina: editorial Paidós.
- Cañal, P. & Porlán, R. (1987). Investigando la realidad próxima: un modelo didáctico alternativo. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 5(2), 89-96.
- Castañeda, L. & Perafán, G. (2015). El conocimiento profesional del profesor: Tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. *Pensamiento palabra y obra*. 1. (8-21). Doi: 10.17227/2011804X.14PPO8.21.
- Chevallard, Y. (1997). La Transposición Didáctica, Del Saber Sabio Al Saber Enseñado. 11-57. Argentina Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Cisterna, F. (2005). Categorización Y Triangulación Como Procesos De Validación Del Conocimiento En Investigación Cualitativa. *Theoria*. 14(01) pp 61-71.
- Clandinin, D, Connelly, F. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. 39-61 En: L.M. Villar Angulo.
- Clark, C. y Peterson, P. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M (Comp.), *La investigación de la enseñanza* vol. III. Barcelona: Paidós.
- Comboni Salinas, Sonia; Juárez Núñez, José Manuel. (2013). Las interculturalidades, identidades y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, núm. 66, abril, 2013, pp. 10-23 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México
- Connell, R. (1997). *Escuelas Y Justicia Social*. Madrid, Morata.
- Dallo, C. Mejía, O. (2012). *Resolución de conflictos desde las competencias ciudadanas con estudiantes del grado noveno del colegio nuestra señora de la anunciación de Cali*. (Trabajo de Grado). Universidad Tecnológica De Pereira, Pereira, Colombia.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M. *La Investigación De La Enseñanza II, Métodos Cualitativos y de Observación*. 101-116. España: Universidad del País Vasco. Recuperado de: <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8533/CC02art8ocr.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fenstermacher, G. (1989). Tres Aspectos De La Filosofía De La Investigación Sobre La Enseñanza. 1.era ed. Capitulo III. 149-179. Madrid: Universidad de Arizona. Recuperado de:

- http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/material/biblioteca_digital/investigacion_ense%F1anza.pdf
- Fortoul-van der Goes, T.; Núñez-Fortoul, A. (2013) Lo que decimos y lo que hacemos, la incongruencia en la enseñanza de los buenos hábitos: el currículo oculto. Investigación en Educación Médica, vol. 2, núm. 7, julio-septiembre, Universidad Nacional Autónoma de México pp. 119-121
- Gallego, M J. 1991. Investigación sobre Pensamientos del Profesor. Aproximaciones al Estudio de las Teorías y Creencias de los Profesores. *Rev. Española de Pedagogía* No 189,1991 Pp 286-287.
- García de la torre, C. (2007). *Estudios Sobre La Identidad Y La Cultura En Las Organizaciones En América Latina*, 23 (38). Cuadernos De Administración. Universidad del Valle.
- García, M. (2009). Reseña Crítica (Varias Obras): El Devenir Del Individuo A Través De La Mirada Sociológica, En Papeles Del CEIC (Revisión Crítica), vol. 2(7), CEIC (centro de estudios sobre la identidad colectiva), España: Universidad del país vasco. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/765/76512778006.pdf>
- Giraldo-Zuluaga, G. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Educación y Educadores*, 18 (1), 76-92. Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia.
- Grossman, P., Wilson, S. y Shulman, L. (2005). Profesores De Sustancia: El Conocimiento De La Materia Para La Enseñanza. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 9, (2). pp. 1-25
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas En Competencia En La Investigación Cualitativa. En Denman, C & Haro. J. (comps), *Por los Rincones. Antropología De Métodos Cualitativos En La Investigación Social*. 113-145 Sonora, México: Colegio De Sonora.
- Gutiérrez, Y. (2012). La Investigación Sobre El Conocimiento Del Profesor Y Sus Perspectivas Para El Estudio De Concepciones Didácticas Y Disciplinarias En La Enseñanza De La Lengua Materna. en Soler, S, *Lenguaje Y Educación: Aproximación Desde Las Prácticas Pedagógicas*.79-105. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hall, S. (2003). ¿quién necesita una identidad? En Hall, S & Du gay, P (Comps.), *Cuestiones DE Identidad Cultural*. 13-39. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores. Recuperado de: <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/hall-s-du-gay-p-1996-cuestiones-de-identidad-cultural.pdf>
- Institución Educativa Rural Departamental de Subia. (2016) manual de convivencia. Silvania, Cundinamarca.
- Institución Educativa Rural Departamental de Subia. (2017) proyecto educativo institucional P.E.I. sueños ideas y realidades. Silvania, Cundinamarca.
- Jackson, P. (1990): La vida en las aulas. Madrid: Ediciones Morata.
- Lizcano, E. (2014). *Metáforas que nos piensan: Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Traficantes de Sueños. Y Recuperado de: <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Metaforas%20que%20nos%20piensan-TdS.pdf>
- Martínez, Carazo, Piedad Cristina. (2006) El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica *Pensamiento & Gestión*, núm. 20, julio, 2006, pp. 165-193 Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Martínez, C. y Valbuena, E. (comps.) (2013). El conocimiento profesional de los profesores de ciencias sobre el conocimiento escolar. Resultados de Investigación. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Maturana H. & Varela F. (1973) *De máquinas y seres vivos: Una teoría sobre la organización biológica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria Lumen.
- Maturana, Humberto. (1997) *La objetividad un argumento para obligar*. Dolmen ediciones S.A. Santiago. Chile. Recuperado de: <http://www.radiomanque.org/wp-content/uploads/2017/07/Maturana-Humberto-La-Objetividad-Un-Argumento-Para-Obligar.pdf>
- Malinowski, B. (1975) *Los Argonautas Del Pacífico Occidental I: Un Estudio Sobre Comercio Y Aventura Entre Los Indígenas De Los Archipiélagos De La Nueva Guinea Melanésica*. Barcelona, España: Ediciones Península. Recuperado de: <http://eva.fhuce.edu.uy/file.php/194/63654554-Los-Argonautas-Del-Pacifico-Occidental-Vol-1-Bronislaw-Malinowski.pdf>
- Mendoza, García Jorge. (2015). Otra mirada: la construcción social del conocimiento. *Revista POLIS* 2015, vol. 11, núm. 1, pp. 83-118. México. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v11n1/1870-2333-polis-11-01-00083.pdf>
- Ministerio de educación nacional. (2004) guía # 6. competencias ciudadanas. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-75768.html>
- Moreno, B. (2015). Configuración Activa De La Identidad En La Escuela Como Un Espacio-Tiempo, *Estudios Pedagógicos Configuración Activa De La Identidad En La Escuela Como Un Espacio XLI*, N° Especial. 283-298, Universidad Finis Terrae, Santiago, Chile. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41nespecial/art18.pdf>
- Morin, E. (2004). La epistemología de la Complejidad. *Gazeta de Antropología*. 20 (02). pp 1-14
- Perafán, G. (2013). *La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor*. 83-93. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a06.pdf>
- Perafán, G. (2015). *Bachelard: Libido, Razón, Conocimiento Y Espíritu Científico. Hacia Una Comprensión Alternativa De La Noción De Obstáculo Epistemológico*. 55-69. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a05.pdf>
- Perafán, G. (2015), *Conocimiento Profesional Docente Y Prácticas Pedagógicas: El Profesorado Como Productor De Conocimiento Disciplinar-Profesional*. Editorial aula humanidades, Bogotá. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/301677441_Conocimiento_profesional_docente_y_practicas_pedagogicas
- Perafán, G., Badillo, E. & Aduriz, A. (2016) *Conocimiento Y Emociones Del Profesorado*. Bogotá. Colombia: Editorial Aula De Humanidades.
- Pérez, A. (2008) Comprender la Enseñanza en la Escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En *Métodos cuantitativos aplicados 2*, Centro de investigación y docencia secretaria de educación y servicios educativos, estado de Chihuahua, México pp. 7 - 26
- Pérez, A. & Gimeno, J. (1996). Comprender y transformar la enseñanza. España: Ediciones Morata Quinta Edición. (pp115-136)
- Pérez, A. & Gimeno, J. (1988). *Pensamiento Y Acción Del Profesor: De Los Estudios Sobre La Planificación Al Pensamiento Practico*. Málaga: Universidad de Málaga
- Pérez P. (2006) El Caso Simondon. *Eikasia Revista de Filosofía* (3) recuperado de <http://www.revistadefilosofia.org/BITACORA32.pdf>

- Pinchas, T. (2005). Conocimiento Profesional Y Personal De Los Profesores Y De Los Formadores De Profesores Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 9(2) Universidad Hebrea De Jerusalén Profesorado.
- Piñones, C.; Galdames, R. & Mansilla, M. (2018). Del inconsciente hacia la función simbólica: la originalidad del aporte freudiano frente el debate individuo sociedad Cinta moebio 62: 155-169. doi: 10.4067/S0717-554X2018000200155.
- Porlán, R., Rivero, A. & Martín del Pozo, R. (1997). *Conocimiento Profesional Y Epistemología De Los Profesores, I: Estudios Empíricos Y Conclusiones. Enseñanza De Las Ciencias*, 15 (2), 155-171. España: Universidad de Sevilla.
- Porlán, R., Rivero, A. & Martín del Pozo, R. (1998). *Conocimiento Profesional Y Epistemología De Los Profesores, II: Teoría, Métodos e Instrumentos*, 16 (2), 271-288. España: Universidad de Sevilla.
- Razeto, P & Ramos, R. (2013). ¿Qué Es Autopoiesis? Autopoiesis. Un Concepto Vivo. 27-57. Santiago, Chile: Editorial Nueva Civilización.
- Revilla, J., de Castro, C., & Tovar, F. (2015). La Articulación De Las Identidades Sociales Y Colectivas: Una Perspectiva Situada. Papeles del CEIC. *International Journal on Collective Identity Research*, 2015(2), papel 130. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/papelesCEIC/article/view/14111>
- Schwab, J. (1961) Education and the structure of the disciplines. En Westbury, I. & Wilkof, N. (eds.): *Science, Curriculum, And Liberal Education: Selected Essays of Joseph L.* (229-272). Schwab. University of Chicago Press.
- Shulman, L. (1986). *El Saber y Entender De La Profesión Docente*. [Traducción al español de Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, Educational Researcher, Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of The New Reforms, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. Edic. Conocimiento Y Enseñanza: Fundamentos De La Nueva Reforma, Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9 (2).
- Shulman, L. (2005), Conocimiento Y Enseñanza: Fundamentos De La Nueva Reforma *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, (2). Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Stake, R. (1999). Investigación Con Estudio De Casos. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Unesco (1986). Identidad En América Latina. Culturas Dialogo Entre Los Pueblos Del Mundo. *Revista Unesco*. Número especial. Recuperado de: <https://journals.openedition.org/polis/4122>
- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *FQS Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), 1-25.
- Villas, E., Gispert, N., Monclus, G. & Maraculla, G. (2013) La Triangulación Múltiple Como Estrategia Metodológica. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*. 11(4), 5-24.
- Wittrock, M (1989). La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, Teorías Y Métodos. Barcelona, España: Paidós Educador.

4. Contenidos

Dentro de este informe se encuentran razonamientos significativos en el estudio sobre el conocimiento del profesor desde los primeros estudios hasta la actual resignificación epistemológica

sobre el conocimiento profesional del profesor y la construcción del conocimiento, sobre dos categorías consolidadas en el grupo de investigación Invaucol: el conocimiento profesional como sistema de ideas integradas y el conocimiento profesional docente asociado a categorías específicas.

Se divide en cinco capítulos, inicialmente se presentan la justificación, los objetivos y el planteamiento del problema, en el primer capítulo el referente conceptual donde se exponen los estudios, programas y enfoques sobre el conocimiento del profesor, en el segundo el desarrollo metodológico que da cuenta de la producción de conocimiento por parte de las profesoras que hacen parte de la investigación, y los instrumentos utilizados para este mismo propósito, en el tercero el análisis e interpretación de los datos obtenidos en el proceso de construcción de figuras retóricas como parte del discurso de las profesoras, junto a la triangulación de los mismos, en el cuarto la integración de los saberes sobre el conocimiento profesional de los profesores de sociales asociado a la noción escolar de identidad, en el quinto las conclusiones que arroja la investigación y las referencias bibliográficas y anexos que corroboran y aportan elementos de base para el informe.

5. Metodología

La investigación responde al enfoque cualitativo de corte interpretativo con estudio de caso múltiple, ya que considera la participación de dos profesoras del área de sociales de secundaria con experiencia en educación de más de veinte años y de experiencia específica en la institución donde se desarrolla la investigación de no menos de cinco años. Se utilizaron recursos como la entrevista semiestructurada, la observación de clase, el registro en audio y video de las clases, la transcripción y la técnica de estimulación del recuerdo, igualmente se utilizaron herramientas como los protocolos observación y de entrevista junto a la revisión de documentos oficiales y el formato de analytical scheme como primera fase de recolección de información y en una segunda fase se realizó la triangulación de la información para la interpretación de los datos haciendo parte del método hermenéutico de paradigma constructivista, relacionando los diferentes argumentos postulados en la línea de investigación con los datos obtenidos para evidenciar la complejidad de los sentidos construidos en el discurso de las profesoras.

6. Conclusiones

-En esta investigación se evidencia por parte de las profesoras de sociales sobre la noción escolar de identidad, que en su discurso surge un mecanismo de sensibilización con carácter explícito y tácito, que coadyuva a la construcción de nuevos conocimientos frente cada realidad del sujeto interpelado en clase, como parte de su intencionalidad de formar al sujeto social en ciudadanía.

-Esta investigación, surge del cuestionamiento sobre el conocimiento profesional específico del profesor de ciencias sociales asociado a la noción escolar de identidad, en la cual se observa la construcción de conocimiento específico a partir de los cuatro saberes por parte de las profesoras de ciencias sociales que hicieron parte de la investigación, dicho conocimiento se evidencia en la producción de sentidos diferenciados por la intencionalidad de enseñanza y en la formación de un

sujeto social, crítico y reflexivo, corresponsable de su entorno y cuidadoso de sí mismo en el ámbito de la participación ciudadana.

-Los saberes académicos, entendidos como los constructos propios del profesor de ciencias sociales, que elabora con discernimiento sobre nociones específicas, como la noción de identidad, transforman su saber propio y cotidiano partiendo de la experiencia y capacidad de razonamiento a través de la formación profesional y la transposición didáctica, un tipo de saber, que justifica el papel social que representa la función en sociedad y en la formación de individuos reflexivos dispuestos a mejorar los ambientes de relaciones sociales en perspectiva de formación histórica del ser.

-Los saberes basados en la experiencia, en su condición práctica de la enseñanza, asociada a la noción escolar de identidad, tiene carácter deliberativo y explícito, cuando las profesoras toman decisiones, sugeridas por las diferentes situaciones cotidianas de clase, que conllevan a reconfigurar su actuar frente a nuevos conocimientos surgidos en el ámbito escolar sobre la noción de identidad, siendo oportunas con sus opiniones, o discursos que integran posibilidades de liderazgo y mediación en la solución de problemas cotidianos sobre participación y los elementos propios del aprendizaje del conocimiento.

-En las teorías implícitas, el conocimiento construido y representado tácitamente, se encuentra relacionado con el campo cultural institucional, donde el profesor ha construido un discurso subyacente de rasgos distintivos no verbales, el cual demuestra un sentido organizativo de actuaciones mediadas por parámetros interiorizados en sentido de pertenecía institucional, el mismo que, representa la calidad del trabajo en grupo y sus resultados en la formación, de líderes con posibilidades individuales dentro de escenarios participativos, con aportes idóneos de compromiso democrático.

-Los guiones y rutinas de las profesoras de sociales, son expresiones cotidianas, elaboradas a partir de experiencias vividas en su historia de vida, simbolizadas por acciones repetitivas de orden inconsciente, que se hacen evidentes al entrevistarlas, evocando el recuerdo hacia un plano consciente, para entender las motivaciones, surgidas en sus experiencias cuando relacionan el saber con la valoración emotiva del alcance de metas y reconocimiento social del ser, el cual, descubre nuevos conocimientos sobre diálogos de diferencias, surgidos en el espacio escolar.

-Por lo tanto, la integración de los sentidos evidentes en el discurso de las profesoras de ciencias sociales asociados a la noción escolar de identidad, se presentan desde los cuatro saberes mediante el uso de figuras retóricas como las metáforas, los símiles o los guiones, expresados dentro del discurso y construido con intencionalidad de una enseñanza diferenciada de lo disciplinar, por ello su relevancia en el contexto escolar, puede ser entendido como un elemento transformador de la cultura escolar y social, que sugiere reflexionar sobre la formación histórica y social un sujeto consciente de la construcción de escenarios ciudadanos, para el ejercicio democrático y el alcance de objetivos que pueden dialogar convenientemente sobre las diferencias.

-Respecto a la metodología expuesta en este trabajo, los diferentes instrumentos, coadyuvan de manera significativa a vislumbrar, en forma explícita e implícita, el entramado de sentidos construidos por las profesoras durante su quehacer pedagógico, denotando características y rasgos específicos, sobre los cuales el conocimiento profesional que construye el profesor de sociales es asociado a la noción de identidad.

-Es claro, que la intencionalidad de las profesoras cuando caracterizan y construyen discursos que interpelan al estudiante como sujeto social para que comprenda su realidad, instan a la interacción dentro del colectivo y la toma de posición frente a la construcción de conocimiento y pensamiento, así mismo, constituye la oportunidad de formar mejores ciudadanos, apelando al sentido de esta noción en particular deviniendo un nuevo sujeto con identidad.

Elaborado por:	Luis Eduardo Torres Sandoval
Revisado por:	Lila Adriana Castañeda Mosquera

Fecha de elaboración del Resumen:	06	09	2019
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

ÍNDICE DE FIGURAS.....	xvii
ÍNDICE DE TABLAS	xviii
INTRODUCCIÓN	19
JUSTIFICACIÓN	21
OBJETIVOS	24
DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	25
1. REFERENTE CONCEPTUAL	29
1.1 Investigaciones Sobre Las Habilidades y Destrezas Del Profesor	30
1.2 Sobre Enfoque Cognitivo y Vida En El Aula	32
1.3 Sobre La Planificación	33
1.4 Sobre Toma De Decisiones Interactivas y Pensamiento Del Profesor	38
1.5 Sobre Teorías y Creencias Del Profesor	41
1.6 Sobre Teorías Implícitas De Los Profesores	43
1.7 Un Nuevo Programa De Investigación	44
1.8 Sobre El Conocimiento Del Profesor.....	49
1.8.1 Conocimiento Profesional Del Profesor	54
1.8.2 Conocimiento Profesional Del Profesor Como Yuxtaposición De Saberes	57
1.8.3 Conocimiento Profesional Docente Como Sistema De Ideas Integradas	60
1.8.4 Conocimiento Profesional Del Docente Asociado a Categorías Especificas	64
2. METODOLOGÍA.....	68
2.1 Enfoque Cualitativo	69
2.2 Sentido Interpretativo	70
2.3 Estudio De Caso Múltiple	71
2.4 Constructivismo	72
2.5 Perspectivas Epistemológicas	73
2.5.1 Noción De Objeto	73
2.5.2 Noción De Realidad	74
2.5.3 Noción de Sujeto	74

2.5.4	Noción De Conocimiento	75
2.6	Técnicas E Instrumentos Para La Construcción De La Información	76
2.6.1	Caracterización de Sujeto	77
2.6.2	Profesor Θ A	78
2.6.3	Profesor Θ B	78
2.6.4	Contexto Educativo	79
2.6.5	Entrevista Semiestructurada	80
2.6.6	Observación Participantes	81
2.6.7	Protocolo De Observación De Clase	82
2.6.8	Formato De Protocolo De Observación De Clase	84
2.6.9	Registro de Audio y Video	85
2.6.10	Técnicas De Estimulación Del Recuerdo (TER)	86
2.7	Análisis Documental	87
2.7.1	Análisis E Interpretación De Datos	88
2.7.2	Analytical Scheme	89
2.7.3	Triangulación y Construcción De Categorías	90
3.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	93
3.1	Saberes Académicos y Su Estatuto Epistemológico Fundante. La Trasposición Didáctica Asociada A La Noción Escolar De Identidad	94
3.1.1	Metáfora Del Trabajo Colaborativo Como Reflexión Intencionada Hacia La Resolución Del Problema	95
3.1.2	La Metáfora De Lo Individual Como Perspectiva Frente Al Proceso Histórico y Social De Formación	99
3.2	Los Saberes Basados En La Experiencia y Su Estatuto Epistemológico Fundante: La Práctica Profesional Asociado a La Noción De Identidad	103
3.2.1	Metáfora Del Discurso Del Nosotros Como Construcción Democrática Participativa	104
3.2.2	La Metáfora De La Opinión Como Recurso Integrador De Experiencias y Saberes Compartidos	109
3.3	Las Teorías Implícitas y El Campo Cultural Institucional Como Su Estatuto Epistemológico Fundante Asociado La Noción De Identidad.....	112

3.3.1 El Símil De La Diplomacia Del Liderazgo Como Reconfiguración De La Consonancia En El Trabajo De Equipo.....	114
3.3.2 Metáfora De La Idea De Oportunidad Y Favorabilidad Como Formador De Escenarios Posibles De Ciudadanía.	117
3.4 Guiones Y Rutinas Y Su Estatuto Epistemológico Fundante: La Historia De Vida Asociada A La Noción Escolar De Identidad	121
3.4.1 El Guion Del Reconocimiento Como Estímulo Valorativo Del Esfuerzo Y El Cumplimiento Del Logro.....	123
3.4.2 Metáfora De La Escucha De La Palabra Como Pretexto Para El Dialogo De Las Diferencias.	126
4. INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES DE SOCIALES ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE IDENTIDAD	130
4.1 Integración De Primer Nivel	131
4.2 Integración De Segundo Nivel.....	134
4.3 Integración De Tercer Nivel	135
5. CONCLUSIONES.....	138
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	141
7. ANEXOS.....	147
7.1 anexo 1. Perfil epistemológico y noción de identidad	147
7.2 Anexo 2. Protocolo de observación	154
7.3 Anexo 3. Analytical Scheme	161
7.4 Anexo 4. Resumen de argumentos	164
7.5 Anexo 5. Protocolo de análisis documental	168
7.6 Anexo 6. Cuadro de integración de saberes	170

ÍNDICE DE FIGURAS

<u>Figura 1.</u> Dimensiones y componentes del conocimiento profesional, tomada de: Porlán, y Rivero, (1997).....	60
<u>Figura 2.</u> Tomado de Perafán (2004: 65). El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas	62
<u>Figura 3.</u> Tomado de Perafán (2012). El conocimiento profesional docente asociado a categorías particulares.....	66
<u>Figura 4.</u> Esquema de triangulación de datos	92
<u>Figura 5.</u> Integración del Conocimiento Especifico Del Profesor De Sociales Asociado A La Noción De Identidad	137

ÍNDICE DE TABLAS

<u>Tabla 1.</u>	90
<u>Tabla 2.</u>	154
<u>Tabla 3.</u>	156
<u>Tabla 4.</u>	158
<u>Tabla 5.</u>	164
<u>Tabla 6.</u>	168

INTRODUCCIÓN

En el campo de la investigación sobre el conocimiento del profesor, los referentes y estudios realizados durante décadas, han abierto un horizonte de posibilidades en torno a la construcción e interpretación de enfoques pertinentes para entender dicho conocimiento, al igual que las reflexiones y análisis que aportan nuevas características, ideas y aspectos profesionales evidenciables en su práctica y acción docente. A su vez, este profesor razona por su condición y construye dentro del aula nuevos conocimientos, a través de un discurso propio tejido de metáforas, ideas y rutinas que se evidencian en la integración del saber particular sobre una noción específica, que, para el caso de esta investigación se centra en la noción escolar de identidad de profesores de ciencias sociales y considerada de gran importancia en la construcción y propósito de la formación de sujetos sociales bajo el énfasis de la participación ciudadana.

Este trabajo se realiza bajo los parámetros de la línea de investigación sobre el Conocimiento y Epistemologías del profesor, del grupo de investigación por las aulas colombianas, INVAUCOL, de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, respecto a dos categorías consolidadas: el conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares y el conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas (Perafán, 2004, 2013, 2015).

Esta investigación ocupa la labor del profesor y su trabajo en el aula, utilizando el método de investigación cualitativo con enfoque interpretativo, a través del estudio de caso múltiple, “El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.(Stake, 1999 p. 11), donde participan dos profesoras de secundaria de sociales, quienes hacen parte de la investigación como

sujetos y no como objeto de la misma, de esta manera, resulta pertinente dilucidar y encontrar el objeto fundante o conocimiento construido como resultado o producto del sujeto profesor, en sincronía con la línea de investigación donde se utilizan las categorías de análisis de los saberes particulares propuesto por el doctor Andrés Perafán, aportando de forma significativa al grupo de investigación y su fin específico.

Inicialmente, en la aproximación a la línea de investigación de la maestría, se presentan la justificación, el planteamiento del problema y los objetivos, a continuación, en un segundo capítulo se puede hallar el referente teórico de la línea de investigación sobre conocimiento del profesor, así mismo, en el tercer capítulo, se encuentran los aspectos metodológicos y el enfoque propio de la investigación, y en el cuarto capítulo, se expone el análisis de resultados como parte esencial de la investigación y las conclusiones de la misma.

JUSTIFICACIÓN

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, encomendada al cuerpo docente, como parte esencial de una institución educativa, la construcción del conocimiento es una responsabilidad adquirida y compartida, el profesor es pieza principal en la formación de nuevos sujetos de conocimiento en el aula, proceso que dista de la simple indicación de actos repetitivos o condicionantes para adquirir habilidades y comprensiones muchas veces distantes del propósito original.

Este trabajo de investigación, busca resaltar la labor docente y resignificar la enseñanza desde el profesor como ficha clave del proceso, como orientador y facilitador en la producción de nuevos conocimientos en el aula, integrando en forma compleja los distintos saberes que dan cuenta de su conocimiento profesional y experiencia; mediante las diferentes categorías de análisis propuestas en esta investigación, busca aproximarse por medio del estudio de caso múltiple a profesores del área de sociales de secundaria, respecto a su construcción de la noción escolar de identidad, haciendo énfasis en los múltiples sentidos que funcionan simultáneamente y que el docente realiza para formar con un sentido de pertenencia frente a su entorno inmediato y la construcción de un sujeto social asociado a la cultura moderna y contemporánea, asumiendo el papel de ciudadano crítico, con participación e incidencia en su educación.

Igualmente, el profesor asume el rol de garante de este desarrollo, de la implementación y resignificación de saberes propios de la academia y la práctica de valores relacionados en la convivencia pacífica de los sujetos que intervienen en sociedad. En este sentido, es importante considerar que la identidad es inherente al ser humano, es inscripción al mundo social, denota la subjetividad como individuo y le hace diferente y partícipe de un grupo social; desde lo disciplinar, el papel de persona se basa en la construcción de la experiencia colectiva y parte

desde la filosofía transmitida oralmente por sus antepasados que igualmente motivaron dichas costumbres y prácticas sociales, entendiéndose como individuo, al ser que se construye a sí mismo desde la experiencia compartida y socializada por agentes de información o transmitida por el docente de ciencias sociales, recobrando así validez en la práctica del profesor la identidad como fundamento de relación entre pares y congéneres.

Por su parte, considerar la construcción de identidad en nuestro contexto, requiere un análisis consensuado sobre la historicidad de nuestras costumbres influenciadas desde otros lugares del mundo y transformadas en amalgamas de nuestros aspectos territoriales o geográficos, modificadas a manera de sustitución cultural:

Lo más característico en lo que se refiere a la conciencia de la identidad en América Latina es la integración de variadas influencias, externas e internas, formando un todo cultural en el cual, a pesar de las muchas variaciones regionales y locales, hay rasgos comunes identificables en todo el continente (UNESCO, 1986, p. 24)

Entendiéndose lo anterior como formación de identidad al recorrido histórico y los matices culturales que han dado carácter a una identificación social, no de forma análoga a la cultura, sino como un principio de autenticidad no reconocido completamente, se construye un legado adaptado desde la diversidad y mestizaje que genera distinción y aislamiento de clases sociales dentro de la configuración de nuevas sociedades.

Así, dentro del informe de investigación, cobra relevancia el trabajo de indagación o análisis de información adquirida por las profesoras que participan en el estudio donde se muestra de manera diáfana, la relación entre los contenidos enseñados en un aula y la intencionalidad de la formación integral de sujetos sociales, en particular, desde las ciencias sociales encaminadas la propensión al trabajo focalizado en participación ciudadana; esta

orientación revela la subjetividad del ser en cuanto al orden de aplicación de categorías de análisis y perspectivas del profesorado en el conocimiento construido desde la emoción del profesor, que en gran parte surge de forma inconsciente o consciente dependiendo de la situación de aula y el interés o ambiente creado por el mismo y según las necesidades y formación de sus estudiantes.

Teniendo en cuenta cuatro categorías de análisis generales, cuyo énfasis son los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas, se lleva a cabo un proceso de contextualización del estudio a dos sujetos, en este caso, dos profesoras de ciencias sociales de secundaria sobre una noción específica que se delimita en las características de noción escolar de identidad, dentro de estos parámetros se maneja la información concerniente a los conocimientos adquiridos en la formación profesional, los saberes construidos en la práctica docente, el campo cultural institucional y la historia de vida de las profesoras sobre la noción en la que se encamina la investigación.

Resulta importante resaltar, que las anteriores categorías de análisis hacen parte del proceso de estudio sobre la identificación de saberes propios de cada docente y se presentan de forma integrada y no yuxtapuesta o desarticulada, especialmente cuando la producción de conocimiento por parte del sujeto profesor es comunicado en su discurso con figuras retóricas como metáforas, símiles, analogías, anáforas, metonimias, sinécdoques, epítetos o alegorías entre otras, es decir, como una polifonía de conocimiento que se transpone en el estudiante como un conocimiento nuevo, así mismo, la capacidad de mediar emociones que interactúan con las características de aprendizaje propias de los estudiantes en un espacio y tiempo determinado y sobre una situación dada. De esta manera se reconoce lo imperativo de la integralidad del saber de las profesoras en la enseñanza-aprendizaje de la noción escolar de identidad.

OBJETIVOS

Objetivo General

Identificar y caracterizar el conocimiento profesional específico que mantiene el profesor de sociales asociado a la noción escolar de identidad.

Objetivos Específicos

Identificar los saberes académicos de los profesores de ciencias sociales, asociados a la noción escolar de identidad.

Identificar los saberes prácticos de los profesores de ciencias sociales, asociados a la noción escolar de identidad.

Identificar las teorías implícitas de los profesores de ciencias sociales, asociadas a la noción escolar de identidad.

Identificar los guiones y rutinas de los profesores de ciencias sociales, asociados a la noción escolar de identidad.

Explicitar la integración de los saberes constituyentes del conocimiento profesional docente asociado a la noción escolar de identidad en los profesores de ciencias sociales

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En el sistema educativo, la participación de agentes, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, requiere directrices o enfoques, por los cuales se establece una intencionalidad particular, requiere igualmente, de dispositivos sociales, que incidan con y para los profesores, quienes, a su vez, hacen parte del sistema, como elementos acomodados de forma homogénea.

Esta disposición del sistema busca responder a intereses de comunidades científicas, que, en su orden establecido, muestran un carácter vertical, pero modificable, según intereses o disposiciones jerárquicas de sentido político, filosófico, psicológico y sociológico. Dentro de estas condiciones, la categoría de profesor adquiere relevancia como sistema de control, para la acción pedagógica y el producto, resultado de la enseñanza.

Surge entonces, la necesidad de identificar, las acciones del profesor, en su dinámica como orientador de procesos pedagógicos, como productor de nuevos conocimientos con relación a una noción y su pertinencia dentro del lenguaje mismo de la enseñanza, el profesor entonces busca la correlación de saberes desde su experiencia docente. “Cuando interpretamos el discurso que se produce en el aula cuya intención es enseñar una noción concreta, comprendemos que todos los componentes de dicho discurso concurren a la configuración de un sentido complejo de tal noción”. (Perafán, 2015, p. 36).

De igual forma, cuando la noción específica que enseña el profesor en el aula se establece como eje central de un discurso, es evidente que en su complejidad aparezcan múltiples enunciados que dan sentido y se integran en relación a un contexto o entorno vivenciado por el profesor respecto a sus saberes propios:

El trabajo de interpretación consiste entonces en sacar a la luz la compleja red de relaciones (implícitas y explícitas) que teje el profesorado (a golpe de metáforas, ejemplos, símiles, etc.) cuando produce un orden discursivo en función de la enseñanza de una noción escolar. Este trabajo de interpretación no evidencia otra cosa que la integración de saberes de diferente orden (origen epistémico distinto) que concurren a la producción de un sentido complejo de cada noción. (Perafán, 2015, p. 37)

La construcción histórica, sobre el papel de los profesores en la vida cotidiana, cobra notoriedad, cuando está sujeta al lente sociológico y político, el cual, determina los direccionamientos culturales del hombre fomentando el discurso institucional y la postura de contribución con el sujeto social en una época determinada, condición asimétrica y lejana de la función vinculada al docente.

Por tal razón, en el estudio del conocimiento profesional del profesor, específicamente del profesor de ciencias sociales en secundaria, este organiza sus objetivos y contenidos en el ambiente de aula, actúa sobre la noción de identidad basado en categorías de análisis fundantes en relación con la construcción de un sujeto social, que, en el caso de esta área de conocimiento, es esencial en su discernimiento y correlación con el entorno y formación de individuos con habilidades propias y colectivas como grupo social autónomo y responsable.

Hay que reconocer que se puede organizar el conocimiento de forma diferente, y que las distintas formas de construirlo favorecerán y desfavorecerán a diferentes grupos, supone arriesgarse a caer en el relativismo. Ha habido sistemas educativos para los que el beneficio político constituía el criterio de elección del currículum., (Connell, 1997, p. 65).

Esta referencia, muestra que existe dificultad en la comprensión de los cambios que históricamente surgen respecto a la intencionalidad de la enseñanza, específicamente sobre procesos subjetivos como la noción escolar de identidad en ciencias sociales y que remiten a

considerar la identidad como un concepto propio del área, que a su vez dista de la posibilidad histórica de reformarse por el reconocimiento de raíces étnicas o culturales que surgen de discursos políticos elaborados desde lo institucional a medida que la conformación del estado nación colombiano va surgiendo históricamente, como lo ejemplifica Álvarez (2013) cuando justifica este accionar:

La nación suponía la unidad territorial y esto implicaba incluir no solo un territorio delimitado geográficamente (...) sino grupos poblacionales dispersos y, sobre todo, muy diversos desde el punto de vista cultural. La necesidad de identificarse con una raza que debía ser fuerte, con un territorio que debía estar integrado y con un pasado que debía ser común fue creándose justo en el momento en que se hizo posible pensar que podía perderse la soberanía política, económica y cultural. (p. 15)

Sobre estas inscripciones, el profesor de ciencias sociales desarrolla cierta habilidad para desenvolverse en su práctica y acoge en varias oportunidades imaginarios creados en otros espacios como los culturales o sociales; esta predisposición a entender ciertos elementos como factores de tradición cultural o los del actual auge de reivindicación de derechos que ratifican la condición social individual, son incesantes y dispersos en la formación del estudiante actual, así mismo, resulta importante reconocer que las distorsiones en el término identidad respecto a su pertinencia en lo colectivo no se remite únicamente a la diferencia o similitud de categorías de género, estatus social, intereses colectivos o culturales, como específicamente se disertan con conceptos separados o disonantes, sino como un proceso emotivo que influye necesariamente en el acercamiento de intereses y corresponsabilidades de bien común.

La formación de sujetos sociales como principal objetivo de la educación primaria y secundaria es fundamental, en sentido que permite consolidar el carácter integro de un ser humano autónomo con habilidades y competencias específicas desarrolladas en su experiencia

escolar individual y por ello se considera necesario establecer el cómo y para qué de lo destacado de la noción escolar de identidad con carácter y valor ético filosófico, que corresponda a la educación en secundaria y en especial la que corresponde al área de sociales.

Esta experiencia, muestra la habilidad adquirida durante años y la espontaneidad del discurso emergido en el aula de clase, partiendo de las necesidades de los estudiantes y del mismo desarrollo de la enseñanza, animando y fortaleciendo los aprendizajes, mostrando su imagen como camino recorrido. La investigación, parte entonces de la pregunta sobre la cual se explica el ejercicio docente: ¿Cuál es el conocimiento profesional específico del profesor de ciencias sociales asociado a la noción escolar de identidad?

1. Referente Conceptual

En este capítulo, se presentan los referentes y algunas concepciones sobre los estudios e investigaciones acerca del conocimiento del profesor, que han contribuido con importantes aportes y aprendizajes sobre el mismo, diferenciando otras características y formas de entender el proceso de enseñanza- aprendizaje de los profesores en el aula, reflexionando sobre las posturas teóricas y metodológicas para establecer el conocimiento propio del profesor como particular y diferenciado, en medida de su capacidad, profesionalismo y determinación en su práctica docente en el aula, así mismo, alcanzar de este modo la correlación de las categorías particulares y nociones específicas, desarrolladas en la línea de investigación sobre el conocimiento profesional específico del profesor (Perafán 2012), y caracterizar la relación de los saberes propios del profesor, como sistema de ideas integradas, en función de la intencionalidad y construcción de un nuevo conocimiento.

Al respecto, se deben exponer las bases de carácter teórico sobre la propuesta de investigación y los diferentes análisis y reflexiones acerca del estado epistemológico del conocimiento del profesor, para determinar o esclarecer, la relación entre el conocimiento científico, el pedagógico, el personal, y los saberes adquiridos en la experiencia que se integran en esta persona, junto a la forma en que exterioriza lo aprendido en variados ámbitos, reconociendo su importancia en la enseñanza y el aprendizaje.

El siguiente recorrido por el panorama y horizonte de investigaciones, se apertura con los intereses de los teóricos: Clark y Peterson (1986), sobre la organización y reflexión del pensamiento del profesor, pasando por las percepciones propias en el estudio sobre los profesores, y la resolución de problemas de la enseñanza, mientras, en el estudio de

conocimiento profesional docente, desde la práctica misma, se pregunta sobre el saber y la relación con la enseñanza en diferentes contextos e intencionalidades particulares, motivado por la manera y el orden de su pensamiento, la orientación de estos programas de estudio, abordan la planificación, la toma de decisiones interactivas y las teorías implícitas y creencias del profesor entre otros.

1.1 Investigaciones Sobre Las Habilidades Y Destrezas Del Profesor

Para lograr este acercamiento, es necesario determinar algunos aspectos relevantes de las investigaciones acerca del pensamiento y conocimiento del profesor, Philip Jackson en 1968, en su libro, *La vida en las aulas* (1990), mostraba los aspectos que surgen en la escuela, las actividades de profesores, sus pensamientos previos a la clase y su práctica o enseñanza interactiva en el aula, inscribiendo entonces una marca inicial en el estudio del profesor, pues presentaba aspectos no conocidos del docente y su actuar en relación al conocimiento, otros estudios, entre ellos, los aportes de la conferencia internacional del (National Institute of Education), celebrado en 1974 y presidido por Lee Shulman, donde se presentan diferentes posturas y aserciones, de las cuales varias de estas investigaciones, cuentan con una serie de estudios y procesamiento de datos, relacionados con la coexistencia de interacciones en el aula por medio de la práctica de la enseñanza, reflejan además, la necesidad de estudiar la relación entre el pensamiento y la acción, indicando que el sujeto profesor es un profesional que piensa lo que hace, y así mismo contribuye en el análisis del desempeño del profesor.

Las diferentes investigaciones iniciadas por otros teóricos contemplan modelos de estudio de la enseñanza en el aula, como los presentados por Shulman (1997) citando a Dunkin y Biddle

(1974), quienes sugieren observar las características, experiencias y formación del profesor y establecer, que elementos influyen en su conducta, que relaciones tiene con el contexto de la escuela, conocer sus acciones dentro del aula y los efectos a corto o largo plazo sobre su desarrollo en las dimensiones intelectual, emocional y social, conocido como paradigma de proceso-producto, el cual se mantuvo vigente mientras la corriente conductista era predominante en la psicología educativa.

Por tanto, los primeros estudios sobre el pensamiento del profesor aparecen cuando la psicología conductista empieza a ser criticada en cuanto a sus fundamentos, alcance y pertinencia, emergiendo entonces las teorías cognitivas, las cuales son determinantes en el origen de la línea. (Perafán, 2016 p. 137).

Berliner (1979) citado por Shulman (1997), menciona que de acuerdo con el proceso-producto, el cual cimenta sus resultados sobre pruebas estandarizadas, aplicadas a los estudiantes al final del año, motivaron por demás, la aparición de un nuevo paradigma: tiempo-aprendizaje académico, T.A.A. Programa de investigación que recurre al tiempo como una variable clave, para descifrar cómo afecta al estudiante en un determinado momento, lo que hace el profesor y tan solo en ese momento, y un área o contenido específico, además, dejando de lado la dinámica del aula, las motivaciones y la sinergia de los participantes de la misma.

1.2 Sobre Enfoque Cognitivo Y Vida En El Aula

El paradigma o programa cognitivo y la mediación de la enseñanza, tiene como objeto de interés, entre otros, conocer lo que piensan y sienten los estudiantes mientras realizan sus tareas; corriente de la psicología cognitiva, esta dista de la visión anterior en su propósito de funcionalidad respecto a la labor docente, promoviendo el estudio del pensamiento del profesor y su papel dentro del aula no como sujeto desordenado, sino como un ejemplo en el conocer y aprender.

Las primeras investigaciones al respecto, como ya se ha enunciado, muestran el carácter de estudio orientado a la tendencia a explicar los hechos y las relaciones que existen entre causa y efecto, desde la perspectiva racionalista, positivista y empírica vigente hasta la década de los setenta, ahora bien, en un segundo momento de análisis, las diferencias y alcances de algunas investigaciones, denotan el interés por el pensamiento del profesor, entendiendo que el resultado de sus acciones se derivan de ello, un cambio que implica el reconocimiento en la cognición, asociado a la actividad del profesor. Shulman (1997) con una tendencia más interpretativa, menciona que los efectos de los estudios anteriores brindan la posibilidad de efectuar una transición a programas de investigación más elaborados que tengan en cuenta, la hermenéutica, la fenomenología y la etnografía como sustrato para entender las acciones del docente frente a la afectación a los estudiantes con su proceso de aprendizaje, sin embargo, mantiene la influencia del sistema de evaluación de los procesos direccionados a los efectos que produce el profesor con respecto a la enseñanza. De acuerdo con el resultado o el efecto producido en sus estudiantes, incorpora o no, ciertos contenidos y acciones que se constituyen en rutinas o guiones orientadores de su práctica. Gutiérrez (2008 p. 82)

1.3 Sobre La Planificación

Diferentes modelos y propuestas surgen de la Conferencia Nacional de Estudios sobre Enseñanza, entre ellos, se suman varias posturas y convicciones del proceso práctico del docente, que frecuentemente utiliza en el año escolar, la planificación y sus variables o tipos, para el profesor experimentado, la planificación varía de acuerdo al tiempo y contenidos temáticos por periodos programados en forma estructurada y organizada, para Yinger, citado en Shulman (1997), el principal producto de la planificación, son las rutinas, que el profesor va a mediar y que simplifiquen su labor, buscando la eficacia en el ambiente complejo del aula, estas pueden representarse en instructivas, gestionables o actividades de ejecución. Clark y Elmore, (1979), citados en Pérez y Gimeno (1988, p. 40) mencionan una planificación más significativa, comprometiendo el establecimiento educativo, con trabajo en las primeras semanas, donde la planificación académica está adaptada a las condiciones físicas, sociales y curriculares, que condicionan a lo largo del año escolar los objetivos del curso, el pensamiento y la actuación del profesor y los alumnos. Compartiendo opinión con estos autores, Joyce (1980), citado en Pérez y Gimeno (1988,) en su concepción, comenta la relación de esta planificación inicial y su no correspondencia, en el curso del año, aduciendo a la resistencia al cambio de los profesores sobre modificaciones académicas curriculares, teniendo un diseño establecido, su comportamiento es conservador y práctico.

Otro aspecto, considerado por Clark y Elmore (1981), es la función principal de la planificación, en medida que, el profesor transforma y acomoda el currículo, teniendo en cuenta el contexto, los materiales y textos escolares que piense prioritarios. Una dificultad encontrada en algunos modelos de planificación es su linealidad y en sentido de programación secuencial,

que buscan imponer casi que formalmente, un orden operativo universal en sus objetivos, actividades y organización de contenidos específicos de la evaluación, no obstante, para Marx y Clark (1978), citados por Pérez y Gimeno(1988), dichas planificaciones son interrumpidas y rediseñadas por el profesor en su quehacer, la identificación del contexto y flexibilización de la enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo al sentido pragmático, sin abandonar el pensamiento y las decisiones sobre las rutinas, Elbaz (1981), citada por Angulo (1999) caracteriza, otros elementos que surgen de la práctica docente, siendo estas las concepciones prácticas de la enseñanza, en otras palabras, en el estudio sobre el profesor y su experiencia en el aula, surge desde la reflexión y la interacción entre diferentes procesos personales, la capacidad de inferir desde su misma labor, formular en sí mismo, cambios significativos en su práctica, mediado por un conocimiento apropiado de las dificultades y la experiencia del proceso instruccional, de hecho, la interpretación sobre los hechos dentro de la clase, cuestionan y afectan el desarrollo mismo de la expectativa y objetivo de la misma, organiza de forma conveniente y equitativa los contenidos para cumplir una intencionalidad concreta.

Igualmente, es importante comprender que este ejercicio práctico, requiere de las capacidades y destrezas propias del profesor, cuando éste, posee un conocimiento de su papel como docente, del ambiente en que se desenvuelve, del conocimiento propio de la materia impartida, la experiencia adquirida y su estilo de enseñanza.

En los estudios de Clandinin (1986) citado por Angulo (1999), se comparte la relación existente entre el conocimiento práctico y el teórico, en sentido que, la experiencia adquirida por el docente en su ejercicio, tiene alto grado de tentativa al cambio, especialmente fundamenta su pensamiento, a través de la idea de imágenes, tomando el conocimiento experiencial, como

aproximación al pensamiento docente, donde emergen de una combinación de experiencias, personales y profesionales, que surgen en el discurso del profesor, cuando este toma acciones incluso antes de verbalizar e interrelacionar contenidos con los estudiantes en el aula.

La tendencia de la investigación mediacional, ubicada en el conocimiento proporcional, sobre la práctica cotidiana del docente, inicialmente, destacó los alcances y logros obtenidos por los estudiantes respecto al proceso de aprendizaje, en parte por las funciones obtenidas de la participación y elaboración de actividades propias en la clase, y por otra los resultados obtenidos en pruebas para medir el procesamiento de la información. Para Mehan (1979), citado por Shulman, (1997), la mediación está dada en la cuestión de la integración del conocimiento académico y el conocimiento social de los estudiantes, percibido como un problema complejo.

Los estudios mediacionales que se enfilan hacia el docente se convirtieron en la base para entender sobre lo que sabe el docente, como organiza, su concepción y su toma de decisiones sobre la enseñanza. Angulo (1990, p. 268), además, las objeciones a este programa direccionaron el análisis a otros caminos, más propios del ejercicio docente, como el proceso mental que sugiere ir del pensar al hacer, las motivaciones racionales o emocionales que llevan a tomar decisiones en distintos momentos consciente o inconscientemente. Otra objeción sugiere la exterioridad que puede en determinado instante ser notable en un contexto dado, dando otro sentido a la investigación. La interpretación sobre el conocimiento del profesor, según, Clandinin y Connelly, en Angulo (1999), definen el conocimiento como cuerpo de convicciones y de significados conscientes o inconscientes, que han surgido de la experiencia íntima, social o tradicional, y que se expresan en las acciones de una persona.

Un nuevo programa, denominado, ecología del aula, cuenta con criterios de evaluación más cuantitativos que cualitativos, con aportes significativos de diferentes disciplinas, como la

antropología, la sociología y la lingüística, y enfoque de las ciencias sociales, donde, la interacción entre las personas y la reciprocidad va más allá de la simple relación de profesor hacia estudiantes, la enseñanza y el aprendizaje como procesos continuos e interactivos, además, ve cómo la escuela está inmersa en otros contextos como la cultura, la familia y la comunidad, y considera las fuentes más importantes o datos obtenidos de procesos no observables, como los pensamientos, actitudes, sentimientos, o percepciones de los participantes. También Shulman afirma que:

Con una gran cantidad de estudios, este programa, aporta significativos descubrimientos y relaciones entre disciplinas y sus metodologías de investigación, arrojando resultados diferentes a la función de productos orientadores o esquemáticos de la enseñanza, siendo la etnografía el principal bastión metodológico para identificar aspectos dentro del aula, vista igualmente, como un sistema que tiene vida. (Shulman, 1997, p 46)

La visión etnográfica de Erickson (1973), Heat (1983), Wolcott (1973 y Philips (1983), citados en Shulman (1997), contribuyen en este escenario, con el énfasis de la investigación cualitativa, soportada sobre bases diferenciales con la cuantitativa por su valor previsto en su argumentación y objetivo, otorgándole la misma jerarquía y consolidándola como la idónea para el estudio desde las ciencias sociales, entre los rasgos generales, contempla, la búsqueda rigurosa y profunda sobre el objeto de estudio, interviniendo con técnicas que registren, reflexionen y describan, realizando procedimientos narrativos en la mayoría de los casos. Al igual, los sociólogos, como Delamont (1980), psicólogos como Jackson (1968) o Smith (1968) sociolingüistas como Mehan (1979) o Green (1983) y Doyle (1977) citados por Shulman (1997) están de acuerdo con el programa y su énfasis en el tipo de investigación, otorgándole otros términos, interpretativa, naturalista, etnografía, paradigma emergente etc., igualmente sinónimos, pero que indistintamente comparten los mismos principios.

Sobre la década de los ochenta, Geertz (1983) citado por Shulman (1997), considera que muchos estudios desde las ciencias sociales se apartaban de la metodología surgida en la sociología y adoptaban la antropológica, pues, representa nuevos indicios y diferentes resultados en varios casos, además, se encuentran por fuera del ideal de explicación en leyes y ejemplos, de esta forma, las investigaciones interpretativas, tienen un carácter subjetivo y más enriquecedor en sentido de formular nuevas teorías e hipótesis. En la investigación de Shulman (1997) expone a Hamilton (1983) acerca de ciertas características que este programa presenta y su interés de investigación, en la primera, menciona la interacción entre las personas y sus medios, descifrando quizás, el sentido de reciprocidad y no de causalidad entre profesor y estudiante, una segunda, considera la enseñanza como procesos continuamente interactivos, una tercera, expone que el contexto del aula está incluido dentro de otros contextos, que influyen en las relaciones dentro del aula, y una cuarta, sobre los procesos no observables, los pensamientos, actitudes, sentimientos o percepciones de los participantes, cabe resaltar que dichos actores, según Shulman (1997), en la ecología del aula, plantean la posibilidad de cambiar la perspectiva desde el profesor, cuando los resultados esperados en proceso-producto y mediacional son enfatizar en el estudiante, en la ecología, busca determinar el mejoramiento de tales fines en forma local, en su contexto y no sobre generalidades especiales, incompletas o erróneas. Entre las diferencias enunciadas, los investigadores del programa proceso -producto, la noción de eficacia se remite a la verificación de los resultados parcializados y evidenciables en su mayoría por test o pruebas estandarizadas, contrario a los esperados por los estudiosos de la ecología del aula, que pretenden observar los criterios de eficacia, en una situación dada, con otros indicadores o evidencias, de carácter argumentativo y no de frecuencias en participación.

Este programa, incluye un factor como el contexto para la interpretación de lo que ocurre en el aula, reconociendo la intervención de actores que modifican o intervienen en el proceso de enseñanza, dando a entender la existencia de un currículo oculto que no es necesariamente apropiado por todos en un ambiente escolar, dejando además, evidencia de la correlación que existe en el papel del docente y la necesidad de entenderlo como un eje central en el discurso con respecto a la eficacia, pasando por el comportamiento, la estructura de la participación, la construcción de significados dentro del esquema contextual generalizado, sumando también los recursos y la intervención de varias ciencias y metodologías en su juicio y observación profunda de particularidades que emergen de la perspectiva de unidad.

No obstante, algunas dificultades que presenta este enfoque, constituyen en gran medida la disparidad en la sustentación de fuentes o la interpretación de algunos datos, que pueden producir falta de credibilidad, como también, la problemática de abordaje como unidad de investigación, puesto que, no resulta fácil discernir cuestiones particulares o singulares, llamando o diversificando la atención del investigador y conllevando a múltiples interpretaciones, igualmente, nublando el sentido mismo de la investigación, direccionando los resultados a cuestionables puntos de partida, no estar acordes con las diferentes perspectivas de los participantes, o la idea de generalización y verificación de reglas o parámetros condicionantes.

1.4 Sobre Toma De Decisiones Interactivas Y Pensamiento Del Profesor

Los estudios realizados por los teóricos describen lo que piensan los profesores mientras interactúan con los estudiantes, y como las decisiones modifican las acciones en el aula, factores

que llevan a establecer diagramas sobre las actuaciones y por último las conductas y resultados obtenidos en los alumnos.

Muchos de los estudios, que se presentan a continuación, retomados de Pérez y Gimeno en su artículo sobre pensamiento y acción en el profesor, (1988), establecen la diversidad en la experiencia del profesor, por medio de técnicas de estimulación del recuerdo, encontrando diferencias circunstanciales, pero similares en el análisis de resultados, otros, además de explicitar casos singulares, evidencian la capacidad del docente frente a las dificultades cognitivas que se presentan en determinados contenidos temáticos, de este modo, la ejemplificación anterior, se derivan dos líneas de investigación, una sobre el procesamiento de la información, y otra sobre la toma de decisiones, de igual forma, han categorizado al profesor como un profesional con habilidades desarrolladas en el ejercicio, orientado a la acción, observación y valoración sobre su efectividad o no en los estudiantes. Para Shavelson (1986) citado por Pérez y Gimeno (1988) el acto de enseñanza es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente que hace un profesor después de una completa elaboración de la información disponible. Según Shavelson y Stern (1981), en Pérez y Gimeno (1988), las rutinas disminuyen la cantidad de decisiones conscientes que debe tomar el docente, durante su intervención atendiendo y observando los acontecimientos reales de la clase.

Al respecto de las decisiones, durante los estudios y métodos en los que intervinieron a los profesores, algunos resultados reflejan las variables en esta disposición, ya que, en algunos casos, las decisiones del docente corresponden a las actividades que salen de manera consciente, Marland (1977), citado por Pérez y Gimeno (1988), además, categorizó la decisión interactiva como actos deliberados, cuando el docente ve la necesidad de tomar acciones o reaccionar de acuerdo a un curso o parámetro dependiendo de las razones o justificación para ello, aunque no

solo puede generarse por estímulo sobre factores de conducta. Por otro lado, los estudios con esa técnica no soportaban los requerimientos para ver las decisiones inconscientes con mayor o menor claridad.

Las coincidencias en la mayoría de las investigaciones pueden constatar que las decisiones del profesor dependen de la interacción con los estudiantes, igualmente de la interrupción o cambio en la conducta de estos, y las estrategias metodológicas adoptadas por el docente respecto a la situación y sus acciones planificadas, como si fuesen previsibles tales escenarios o se contemplaran de antemano intrínsecamente en sus funciones en el aula. Adicionalmente, un nuevo modelo de investigación sugería que cambiase las tendencias a determinar solo la conducta del estudiante como motivador de las decisiones del docente, por otro que considere procesos cognitivos acordes a la actividad mental, entre ellos, Marland (1977), citado por Pérez y Gimeno (1988), dice que hay elementos de intervención, como percepción, interpretación, anticipación y reflexión, que no son aisladas ni separables en el análisis de la toma de decisiones. Shavelson (1986), citado por Pérez y Gimeno (1988), utiliza esquemas para aproximar el análisis del pensamiento orientado a las acciones, Anderson (1984), citado por Pérez y Gimeno (1988), define el esquema como figura abstracta de forma organizada y operativa para almacenar información en la memoria, plantea el pensamiento del profesor desde tres tipos de esquemas, el guion, como rutina, el escenario, como el contexto y las estructuras proposicionales, como conocimiento de elementos básicos de la enseñanza-aprendizaje, relacionadas con la eficacia y la aplicabilidad. Shavelson (1986), citado por Pérez y Gimeno (1988), incluye un esquema de traducción, de cómo organiza el conocimiento pedagógico con carácter teórico en esquemas de instrucción.

En consonancia con estos estudios, los procesos mentales que realiza el docente durante la enseñanza responden a los procesos de información, situaciones y formas de responder racionalmente a las exigencias del medio. A medida que los esquemas sean más estructurados, las capacidades mentales y la habilidad para responder a estímulos en situaciones de interacción, se reconoce el profesionalismo y la experiencia del profesor.

1.5 Sobre Teorías y Creencias Del Profesor

Nisbett y Ross (1980), afirman que el entendimiento de las personas sobre los acontecimientos sociales requiere de conocimientos generales de objetos, personas, sucesos y sus relaciones características, organizadas racionalmente como estructuras cognitivas y esquemáticas, todas ellas representan las creencias o teorías, es decir proposiciones. (Clark y Peterson 1997, p. 502).

Algunas atribuciones que se han presentado, sobre las concepciones del profesor y la causa de actuación de los estudiantes, inquietaron los primeros estudios, en otros, el éxito o fracaso de los estudiantes, respecto a las expectativas del profesor, cuestionan la causa de actuación del estudiante, frente a si son internas o externas del estudiante, o si se pueden atribuir como propios de la responsabilidad de los profesores, cuando fracasan o tienen éxito. Los hechos realizados en el aula o interacción con estudiantes denotan un grado de influencia o participación de los actores, en caso de éxito, el ego del docente se manifiesta en su orgullo y en caso contrario es ajeno a su labor. La responsabilidad es relativa, cuando se entiende el proceso de enseñanza como un compromiso compartido y en sentido ecológico de aula.

Peterson y Barger (1984) en Clark y Peterson (1997, p. 509) sostienen que el docente puede presentar una tendencia a la humildad, ya que, en determinados momentos, la impresión frente a los padres debía ser favorable respecto al rendimiento del estudiante, los resultados esperados en varios o algunos de los estudiantes, son apreciados por los profesores como óptimos, igualmente, por su relación y conocimiento personal dentro del aula, factor que se remite a la capacidad. Como resultado, con esta perspectiva, los mismos autores, encontraron en las pruebas, que las percepciones sobre estudiantes con más esfuerzo, reciben más recompensa, que los que no realizan esfuerzos en clase, en cierta forma, los resultados obtenidos por los estudiantes afectan el estado anímico de los profesores, cuando el porcentaje de fracaso o aciertos satisfacen o no el esfuerzo.

De los resultados en los estudios, se puede discurrir sobre los alcances y carencias de las investigaciones, en medida que, hasta este punto se considera que, en los pensamientos, decisiones e interacciones del profesor, aún falta profundizar en otras cuestiones, de si hacen parte o no de la planeación o diseño previo de los profesores, y en la aplicación de metodologías de estudio diferentes que no se remitan a la aplicación de cuestionarios o simulación del trabajo en aula. Es preciso mostrar que, planteado de esta manera, el profesor no es un observador aislado en el aula, toma partido y acción de acuerdo con su planteamiento inicial y su responsabilidad y liderazgo de grupo, reflexiona sobre la calidad de su trabajo, cuestionando lo que socialmente demuestra con su compromiso, aunque los resultados o eficacia en casos particulares se entiendan como éxitos o fracasos en desarrollo y aprendizaje de los alumnos.

1.6 Sobre Teorías Implícitas De Los Profesores

Otra categoría de estudio se acentuó, en las teorías implícitas de los profesores, utilizando especialmente la metodología o técnica de observación participante, entrevistas clínicas, técnica de estimulación del recuerdo y la técnica de la matriz de repertorio, buscando en el docente, un sistema de creencias privado e implícito, diferente a la visión explícita desde la conducta cognitiva antes expuesta. La perspectiva personal del docente, según Janesick (1977), citado por Clark y Peterson (1997), existen perspectivas de los profesores acerca de su rol, es decir una interpretación derivada de la experiencia, que le sirve para tomar acciones racionales, tomando su papel de liderazgo en un grupo para establecer un objetivo común de tipo grupal, Marland (1977), citado por Clark y Peterson (1997), identifica cinco principios que rigen la conducta del profesor y su pensamiento pedagógico, el principio de compensación, en el que existe la tendencia de equilibrar la participación y colaboración con los menos favorecidos, el principio de tolerancia e indulgencia, cuando pasa por alto algunas infracciones de ciertos estudiantes que se consideran con pocas atenciones o con falta de atención especial, el principio de colaboración compartida, apoyándose en los estudiantes con mejor rendimiento o posibilidades y apoyar a otros para mejorar la estrategia pedagógica, el principio de control progresivo, que supone el control de la clase y los procesos propios desarrollados, el principio de supresión de emociones, como necesidad consciente de suprimir las emociones para no perturbar el ritmo y el clima de la clase.

Por su parte Connors (1978) citado por Clark y Peterson (1997), solo hace alusión a tres principios: uno, de autenticidad, cuando el profesor tiende a mostrarse verdadero, sincero y abierto, otro, de autocontrol, donde su comportamiento es ejemplo y por ello consciente de su

efecto con sus actos en los estudiantes, y por último, el de supresión de emociones, igualmente controla sus emociones en pro de mejorar el buen desarrollo de la clase, dichos estudios, se identifican con principios que están relacionados con el status social del profesor, y sus procedimientos pedagógicos.

1.7 Un Nuevo Programa De Investigación

Como se ha señalado, los programas de investigación sobre el pensamiento del profesor muestran la tendencia hacia una posición de carácter antropológico y psicológico, que razonan sobre toma de decisiones, la enseñanza interactiva, conocimiento práctico, entre otros, sin embargo, estos modelos evolucionan en otros aún más específicos y con mayor variabilidad, como se pretende exponer a continuación, atendiendo el enfoque alternativo y la integración del conocimiento del profesor. Las dificultades expuestas en anteriores programas hacen que surjan nuevos aspectos sobre el conocimiento del docente, no solo como piensa él, sino, por qué piensa de esa manera, en otras palabras, el contenido del pensamiento del profesor.

Esto demuestra el desarrollo del conocimiento del profesor, expresado en uno propio, construido en su práctica profesional, el panorama cambia entonces, por la perspectiva de estudio sobre el contenido del pensamiento del profesor, sus creencias, concepciones, modalidad y estructura en determinados contextos, en consecuencia, un saber propio. En lo referente al conocimiento práctico, Elbaz (1981-1983), citada por Clark y Peterson (1997), proporciona una reflexión en las teorías implícitas del docente, en mención al desarrollo de reglas prácticas cuando se reconocen determinadas situaciones, pero en el conocimiento, como constructo, más

que una regla, proviene de la experiencia personal y su reflexión sobre la cuestión, usando las metáforas y analogías conforme a su idea de imagen para la enseñanza y aprendizaje.

Olson (1980-1981) citado por Clark y Peterson (1997), aplicó con base a una lista de veinte episodios, una gama de métodos que reflejara la enseñanza de la ciencia, idealizando una matriz referente en la aplicación de nuevos planes de estudio, soportado también en sus previas conclusiones sobre las creencias del profesor y el currículo de la época, la discrepancia entre los autores de los planes de estudio y su domesticación en el aula, debía ser compatible con las teorías implícitas del docente, Munby (1983), citado por Clark y Peterson (1997), respecto a la importancia de los procesos de pensamiento de la enseñanza, reconoce los constructos y elementos encontrados en los estudios, como interpretaciones singulares que los profesores tienen sobre el plan de estudios, aunque conformen una misma escuela o incluso la misma asignatura, la diferencia entre ellos, es notable, en la aplicación de métodos y concepciones, además encontró que sus enunciados se categorizaban en cinco constructos, el aprendizaje y los objetivos de desarrollo de los alumnos, la participación de los alumnos, el control y la autoridad del docente, las necesidades y limitaciones de los alumnos y la motivación.

En ambos autores, se distinguen rasgos de independencia sobre los conceptos prácticos aplicados hasta ese momento, Clark y Peterson (1997) mencionan que la corriente técnica que imperaba concibe la eficacia desde las relaciones positivas de administración racional, sin tener presentes las creencias, los enfoques humanísticos sobre instrucción y las relaciones sociales construidas en el aula, distantes de las pretensiones sobre eficacia en pruebas estandarizadas, modelos de enseñanza pautados externamente desconociendo el ambiente escolar.

El acceso al conocimiento del profesor requiere de un método específico de carácter cualitativo, que explicita la naturaleza de ese conocimiento, Gallego (1991) expone a Guba

(1983), en el paradigma de investigación naturalista, destaca los axiomas o supuestos básicos, métodos cualitativos, criterio de calidad, fuente teórica, tipo de conocimiento proposicional, conocimiento tácito, instrumentos, diseño y escenarios. El práctico reflexivo de Schön (1983) citado por Gallego (1991), cercano a la postura de Wilcox, (1987) citado por Gallego (1991), sobre el reemplazo de la toma de decisiones a la toma de sentido. El aporte de otros teóricos sobre la enseñanza resulta dicente e indicador, Calderhead, (1983), citado por Gallego (1991), habla del sentido de cumplidores de funciones, por parte de los profesores, en relación con el ambiente de clase y su compleja e impredecible dinámica, al referirse al desarrollo de estructuras conceptuales, que permite entender y orientar sus acciones en pro de mejorar el mismo.

Fenstermacher (1997), “la enseñanza consiste en permitir la acción de estudiar, consiste en enseñarle como aprender” (p. 155), complementa este apartado con su posición al respecto, y fortalece el papel del docente frente a su cuestionado profesionalismo, atañe sobre tres aspectos de la investigación de la enseñanza: el concepto, donde existe una correlación entre la enseñanza y aprendizaje, no de forma causal sino de dependencia ontológica, entre lo que hace el profesor para que el estudiante conceptualice su idea de aprender, es decir una buena enseñanza.

En un segundo momento, con una argumentación epistemológica, defiende la idea de los métodos para la investigación de la enseñanza, respecto a los diferentes modos en que los profesores piensan lo que hacen, sugiriendo el uso de cualquiera de las metodologías hasta ahora utilizadas: la cuantitativa, desde el conductismo o las cualitativas como en los estudios desde ciencias sociales, convenientes en investigación sobre educación y en el caso concreto sobre el profesor, sobre todo cuando los resultados obtenidos, influyen en la práctica o en las creencias del profesor, evidenciadas en los cambios que asumen respecto a teorías o prácticas nuevas o con tendencia al mejoramiento en el aprendizaje. Por último, el estilo del profesor, como

argumentación moral, cuando se aprende de un docente igualmente, cuando se entiende como un estudiante que aprende de igual manera por el ejemplo, incluyendo rasgos y virtudes morales o intelectuales.

Cabe resaltar, que Fenstermacher (1997) proporciona la idea sobre lo que se estudia en relación con el docente, distanciado de lo que hace la ciencia en el estudio de personas como objeto, que, en sí, no es atribuible en proporción a tratarse de seres con intencionalidades, emociones y sentimientos, de manera que, las ciencias atribuibles a la educación, al estudiar al docente, contribuyan a lograr el objeto de educar. Los primeros estudios, sobre el comportamiento de los profesores en el aula, no causaron gran sobresalto en la comunidad de investigación sobre la enseñanza, como afirma Shulman (1997), debido a interpretación como variable dentro de los componentes a investigar en el aula, igualmente, corresponde al campo de la psicología cognitiva de ese entonces, sin embargo, el estudio del pensamiento del profesor, tomaba otro sentido, por la innovación y observación de variables más cognitivas y no conductistas que perdían hegemonía y vigor.

Dunkin y Biddle (1974) citados por Shulman (1997), estudian las variables sobre las características del profesor, como el comportamiento o conducta, sin dejar de reconocer que el concepto de eficacia recae en los test estandarizados, mismos que modificados por los profesores en cuestión de rigor cognitivo mostraron ser obsoletos e inadecuados, y respecto a la forma de estudio por unidades de análisis, su creencia de gran parte de las investigaciones denotaron un rechazo en el modo de presentar la secuencia, por las escasas y difíciles discusiones sobre la intuición y lo analógico de las frases construidas en la descripción.

De estas observaciones, y otros reconocimientos anteriores, parten las motivaciones de Shavelson (1973), Shulman y Elstein (1975), citados en Shulman (1997), por pensar en múltiples

dimensiones u otros aspectos, correlacionados con el estilo del docente. El primero con afirmaciones contundentes frente a otros campos de conocimiento, como menciona Shulman (1997), cuando dice Shavelson (1983) “los profesores son profesionales racionales, que al igual que otros profesionales [...] emiten juicios y toma de decisiones en un medio incierto y complejo”. (p. 392-393). Con lo anterior el autor propone entender estas proposiciones en la clase, los juicios y procesos cognitivos, antes durante y después de la enseñanza.

Los segundos, con un planteamiento más elaborado, distinguen tres tipos de investigación al respecto, opiniones críticas y actitudes, sobre resolución de problemas y sobre toma de decisiones, en los primeros momentos de observación sobre las actividades de los profesores, se distinguen los pasos previos o planificación de clase, en los cuales, el interés del profesor por los contenidos y actividades a realizar eran más importantes que los objetivos y las características de los estudiantes, el siguiente ítem se direcciona al pensamiento interactivo, usando técnicas de estimulación del recuerdo, grabación de clases para luego interpelar al profesor y conocer las razones de dichos comportamientos, y un tercer género, sobre el pensamiento y toma de decisiones en la complejidad de la clase, enfatizó más sobre procesos del estudiante con relación a sus pautas conductuales y la modelación de juicios de valor del profesor frente a ese propósito.

En particular, la psicología cognitiva como los demás programas, presenta algunas dificultades, por su condicionado interés en los procesos propios del aprendizaje, dejando la enseñanza en otra instancia de estudio, acorde con los comportamientos de los estudiantes y profesores, no procura estudiar sobre el pensamiento del docente, en las variables emotiva y contextual, sino la materia, su comprensión y las acciones contenidas en lo eficaz, sino como perspectiva desde lo que producen los participantes en el aula.

1.8 Sobre El Conocimiento Del Profesor

Sobre el conocimiento del profesor, Shulman (1997), revela que los profesores, habían sido estudiados desde otros parámetros como el de su comportamiento y no desde su pensamiento, expone otros tipos de conocimiento que se desarrollan en la mente de los profesores. 1. conocimiento del contenido temático de la materia, 2. Conocimiento pedagógico del contenido, 3. Conocimiento curricular. siendo estos algunos en los cuales se centra esta revisión, e igualmente, considerando el segundo, el que más relevancia y estudio se le ha otorgado por su carácter de saber adquirido y transformado por el profesor, sentido que abordan otros teóricos con su interpretación particular.

El conocimiento del contenido se refiere a la suma de conocimiento adquirido por el profesor, y que organiza de forma aleatoria según las necesidades para el desarrollo de un tema. Schwab (1978) citado por Shulman (2005), hablaba de la estructura del conocimiento dividido en sustantivo y sintáctico, el primero de sentido conceptual desde lo disciplinar, y el segundo desde la misma verificación disciplinar para validar o no las afirmaciones dadas sobre el concepto para el campo escolar. Shulman (2005). Reseña, sobre el conocimiento de la materia, la cantidad de contenidos y la organización que se tiene de los mismos, y sobre el sentido que tienen para el conocimiento curricular, cuando afirma:

Está representado por el abanico completo de programas diseñados para la enseñanza de temas particulares que se encuentra disponible en relación con estos programas, al igual que el conjunto de características que sirven tanto como indicaciones como contraindicaciones para el uso de currículos particulares o materiales de programas en circunstancias particulares Shulman, (1997).

Sobre el PCK (pedagogical content knowledge,), que ha sido traducido como conocimiento didáctico del contenido, dice: es el conocimiento que va más allá del tema de la materia *per se* y que llega a la dimensión del conocimiento del tema de la materia para la enseñanza. Shulman, (2005, p.9), diferentes a la organización misma de la clase o teorías y métodos de enseñanza, se exteriorizan como las representaciones, analogías y ejemplos que nutren la habilidad del profesor en su acción, es el entendimiento de lo que se hace, de manera fácil o difícil de algunas temáticas específicas. Si estas preconcepciones son errores conceptuales, como lo son frecuentemente, los profesores necesitan el conocimiento de las estrategias más probables de ser fructíferas en la reorganización del entendimiento de los aprendices, Shulman (1997, p 9) más adelante, el mismo autor, extenderá su estudio de la noción de conocimiento sobre otros tipos aún más específicos y particulares que debe tener el profesor.

El enfoque alternativo, propuesto por Shulman (2005) entendido como modelo de razonamiento pedagógico y de acción, conecta no solo el conocimiento práctico docente, sino que se suma la reflexión en la acción o comprensión del ambiente, al igual que los tipos de conocimiento en varias áreas, sobre el estudiante, el currículo, estrategias de enseñanza y fines educativos, propuesto por Calderhead (1985), citado en Shulman, Grossman y Wilson(2005), estos sistemas de creencias hacen parte del conocimiento práctico profesional.

Las construcciones que realiza Shulman sobre el conocimiento del profesor se profundizarán más adelante con nuevas categorías de análisis, integrando el conocimiento del contenido, conocimiento didáctico general, conocimiento del currículo, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de los estudiantes y sus características, conocimiento de los contextos educativos, conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos. Shulman (2005, p. 11)

Sobre el particular de la formación del profesor, el análisis de conocimiento profesional, desde diferentes posturas teóricas, direccionan el contenido o información que tiene el profesor en el actuar mismo y sobre la experiencia que adquiere en la práctica de su profesión, adicionalmente, otros estudios sobre el conocimiento profesional del profesor sugieren entender y diferenciar el conocimiento del profesor, como lo mencionan (Martínez y Valbuena, 2013) diciendo: “Partimos de la elaboración teórica realizada durante los últimos años que considera el conocimiento de los profesores y el conocimiento escolar como dos conceptos epistemológicamente diferenciados sobre los cuales es necesario investigar” (p.11)

Sobre el tema, el docente demuestra ciertas habilidades que hacen parte de un campo más amplio de conocimientos que expone en determinados espacios o momentos en su relación con el estudiante.

Es de resaltar que en relación con los estudios que abordan el conocimiento del docente sobre las ideas de los estudiantes, hacen un reconocimiento explícito del profesor como sujeto epistémico los autores: Cano y García (2005); Chona, Arteta, Ibáñez, Fonseca, y Martínez (2005); España, y Prieto (2005). Lo que nos señala un aspecto central de esta investigación: la consideración del conocimiento profesional del profesor de ciencias y del conocimiento escolar, como dos conocimientos epistemológicamente diferenciados. Martínez y Valbuena (2013, p. 19).

Observado de esta manera, el conocimiento profesional del profesor y la estructura individual con la que construye dicho conocimiento surge un conocimiento personal, que a su vez afecta de manera sustancial su conocimiento profesional. Sobre esta afirmación, Pinchas (2005) dice: “El conocimiento teórico, por otra parte, es aquella información que constituye parte de la estructura cognitiva de una persona pero que, por varias razones, no afecta o no puede afectar a la práctica”. (p.2)

Siguiendo este rumbo, en el proceso de adquisición del conocimiento y la práctica del profesor en el campo que se desenvuelve, el conocimiento profesional es medible en cuanto a nivel de competencias y complejidades se refiere, y se evidencia en la práctica, cuando por medio de argumentos, metodologías y la experiencia misma en el abordaje de nociones, revela su destreza con la que racionaliza los contenidos pedagógicos. Algunos argumentos como punto de partida, para entender qué tipo de contenidos o conocimientos, mejoran o convierten la actividad o profesión docente en una parte importante de la enseñanza, han sido analizados en diferentes informes con el objeto de elevar la profesión y ubicarla en puestos más respetados y mejor posicionados en el campo intelectual, Shulman (2005) nos dice al respecto:

El eco de sus análisis en torno a qué cualidades y profundidad de comprensión, destrezas y capacidades, rasgos y sensibilidades transforman a una persona en un profesor competente ha seguido como un discurso repetido por generaciones en las salas de conferencias sobre educación. (p. 5)

Igualmente, afirma que, durante varios años el análisis sobre el conocimiento de los profesores, según las investigaciones sobre enseñanza, corresponden a unas tendencias o factores que se estandarizan, y en la mayoría de los casos, está relacionado con el análisis de un conocimiento base que responde a las habilidades básicas, conocimiento del contenido, y habilidades didácticas generales, desde lo académico o la formación docente, (Shulman, 2005, p. 7)

Por su parte, sobre el conocimiento profesional del profesor en particular lo que se refiere a trabajos de investigación en Colombia, se reconoce hace varios años la línea de conocimiento profesional del profesor de ciencias de la universidad pedagógica nacional, enunciada en el artículo bio-grafía, en la cual sus principios teóricos sobre conocimiento profesional docente, hace énfasis en el conocimiento didáctico del contenido. (Valbuena, 2009 p. 1) han aportado de

manera significativa concepciones epistemológicamente diferenciadas, puesto que los estudios han obtenido resultados y aportes diferentes según intereses y posturas definidas en principios teóricos e interpretaciones singulares en su aplicación, además, el contexto y el nivel observado en las diferentes investigaciones, acogen soportes de la línea de investigación particular que aportan desde su intencionalidad aciertos y comprensiones sobre este tipo de investigación y su contribución a la formación del profesor. Que, sin embargo, difieren con la línea propuesta para el desarrollo de la investigación aplicada en este trabajo.

Otra referencia sobre conocimiento del profesor y específicamente de sociales, considera la propuesta de Álvarez, (2013) sobre las ciencias sociales en Colombia y sus genealogías pedagógicas, recorrido cronológico sobre aspectos fundantes en la relación de la pedagogía y la construcción y formación del estado-nación colombiano, planteamiento realizado en tesis doctoral “ciencias sociales, escuela y nación”, (2008), siendo esta, una aproximación acertada en su gestión investigativa sobre el papel del profesor en la construcción del tejido social y el paradigma de la rigurosidad científica en la transformación de la sociedad, mostrando aspectos como:

el fenómeno nacionalista de finales del siglo XIX, (...) el surgimiento del Estado nación fue un acontecimiento íntimamente ligado a la escolarización de la población y, en particular, a la enseñanza de las ciencias sociales. Por tanto, puede afirmarse que el nacionalismo fue en lo fundamental un proyecto político pedagógico. Álvarez 2013 (p.9).

Entendiendo que la pedagogía en sus comienzos en el país, buscaba un propósito específico en su generalidad como instrumento para formalizar el concepto de ciudadano, sobre todo en sujetos geográficamente ubicados para forjar conciencia de pueblo. Igualmente, sobre el surgimiento de un pensamiento histórico, el fortalecimiento de la idea de nación y la pedagogía en función de la misma historia, empleada para interpelar a la población en tres condiciones que

acercaran al saber social y la problemática construcción de sentido nacional, el tiempo, la sangre y el territorio. Disertación que igualmente se aleja deliberadamente de algunos conceptos sobre la intención de este trabajo sobre la noción escolar de identidad.

De esta manera, las líneas de investigación que estudian el conocimiento profesional del profesor en el contexto nacional, aportan desde su perspectiva epistemológica particular, el fortalecimiento del lugar que ocupa el profesor y su papel formador de sociedades contemporáneas emblemáticas y democratizadas.

1.8.1 Conocimiento Profesional Del Profesor

En los años ochenta y noventa, los trabajos realizados por el grupo de investigación, proyecto curricular de investigación y renovación escolar (IRES), de la Universidad de Sevilla, con Rafael Porlán, Pedro Cañal y Eduardo García, enfatizan sobre el conocimiento profesional y las concepciones epistemológicas de los profesores, iniciando con bases de modelos didácticos adecuados para lograr favorecer la evolución y desarrollo de estudiantes y profesores, según Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), sobre el año 1991, surgen los estudios direccionados con argumentos teóricos, sobre el anterior propósito, pero desde tres perspectivas, la perspectiva constructivista, donde los actores principales, estudiantes y profesores se relacionan en concepciones sobre el contexto o medio en general y sobre el medio escolar, tomando como base la experiencia adquirida por cada uno de ellos, complementando las ideas, favoreciendo el proceso de interpretación de la realidad, interpretando y desenvolviéndose eficientemente.

De esta forma, las concepciones pueden evolucionar, por medio de un proceso consciente, construyendo significados o analogías, desarrollando el potencial de los sujetos sobre

esas concepciones, esos cambios afectan el campo de conocimiento personal, bien sea, por cantidad o calidad respecto al contexto donde se desenvuelve el sujeto. La segunda, perspectiva sistémica y compleja, según el aporte de Morin (1977, 1982,1986) según Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), nos aproxima a entender que, las ideas como la realidad y la escolar son un conjunto de sistemas en evolución, (p 156), igualmente estas cambian en los sujetos, a medida que pasa el tiempo.

Nada de lo que se conoce está en quietud, todo cambia y mucho más en las concepciones de los alumnos y profesores, teniendo en cuenta que el tiempo es factor determinante de los cambios, de esta manera, al relacionar esta idea como sistema cognitivo humano, la complejidad se hace evidente al entender que existen grados de comprensión y relación en una misma persona, la complejidad se entiende desde lo simple a lo complejo, por la cantidad y la calidad de los elementos o significados y sus interacciones. Desde lo racional o cognitivo humano, el conjunto de sistemas y los significados no aparecen como algo homogéneo en lo pertinente a la complejidad, puede variar entre lo simple y complejo dependiendo de las ideas o conceptos, incluso en el aprendizaje o cuando se interactúa en la vida cotidiana. “Pero que no interfiere en la comprensión entre unas y otras respectivamente”, (Porlán, Rivero y Martín del Pozo 1997, p 156).

La transición de lo simple a lo complejo requiere y depende de un tipo de concepción, es decir, el conocimiento sobre el conocimiento, Porlán, (1993). Lo que define como Meta ideas, sirven para entender lo complejo al generalizar o transferir e integrar datos parciales de conocimiento personal, por ejemplo, el acudir a metáforas, símiles, y otras estrategias de contextualización. De lo anterior nace el interés por el conocimiento epistemológico del profesor. La investigación en la escuela es un asunto de construcción de significados, progresivos y

complejizados, acerca de la realidad escolar, (Porlán, Rivero y Martín del Pozo 1997, p 156), el profesor debe conocer las concepciones de los sujetos con quien se relaciona, identificar las barreras que presentan intrínsecamente asociadas, por medio de la indagación sobre las bases teóricas de estudiantes para resolver el enigma o transferir lo complejo.

El profesor puede diseñar una hipótesis sobre lo que cree que puede mejorar para alcanzar la complejidad en ellos, utilizar un método y ajustarlo constantemente para el objetivo propuesto. No debe solo utilizar un método o propuesta metodológica para todo, ni tampoco de forma espontánea o improvisada que no posea un juicio racional. Tercero, la perspectiva crítica, indica que la relación de las ideas y las conductas no son neutras, por la transición de lo simple a lo complejo, y además no garantiza el fin formativo. Por razón de tener más conocimiento sobre un tema específico o determinado, no se puede garantizar que el comportamiento cambie o se active su función, al respecto, a este apartado, el proceso de construcción de significados es solo una parte de algo más complejo sobre la realidad, pero no lo suficiente para que los conocimientos generen el cambio que supone la transición de estos en el contexto escolar.

En sentido crítico, Apple citado en Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), consideran realizables entre interés y conocimiento, ya que existen barreras que limitan las concepciones sobre la realidad y las simplifican por no tener una postura particular, (edad, sexo, raza, etc.) de ahí, que no solo puede verse desde la reflexión crítica, porque no se limita solo a esta, por su visión de estructuras de dominación y poder, sino, porque las anteriores perspectivas también le ponen en evidencia. El interés y el conocimiento no solo se generan en esa estructura, sino que también está determinada por un problema de fines y valores, toma de decisiones y la acción.

Dentro del proceso de investigación, en el contexto escolar donde alumnos y profesores son los sujetos de estudio, se entiende, que, durante el proceso de construcción de significados,

algunos se complejizan y favorecen el espíritu crítico, la autonomía, el respeto por la diversidad etc. Por esto, se encamina más allá de lo académico, en problemas que respondan a otros factores como el interés de los sujetos, las ideas y experiencias, la posición social, o problemas de aula, para favorecer los dilemas intelectuales, éticos e ideológicos. Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), citan a Porlán (1993). Sobre la intencionalidad del sujeto profesor comprometido con la práctica y experiencia, orientada a la transformación de la realidad, usando formas de desarrollo y esquemas integradores de transferencia de significados, constituyen la base de reflexión y sentidos de ideas singulares y propias.

1.8.2 Conocimiento Profesional Del Profesor Como Yuxtaposición De Saberes

En su investigación, el grupo IRES caracteriza dos estudios, uno sobre la epistemología de lo escolar, con dos perspectivas y sus características de acuerdo con su alcance:

- El conocimiento escolar y profesional “de hecho”, que corresponde a las concepciones de los alumnos y profesores.
- El conocimiento deseable, desde una perspectiva del modelo. (Porlán, Rivero y Martín del Pozo 1997, p. 157)

No se tratarán los elementos estudiados en lo curricular, sino, los presentados por el grupo que consideran una teoría del conocimiento profesional del profesor, también los que argumentan la importancia de sus concepciones epistemológicas, los principios metodológicos y los instrumentos utilizados por los investigadores.

Por conocimiento profesional de hecho, los autores definen:

El conocimiento profesional suele ser el resultado de yuxtaponer cuatro tipos de saberes de naturaleza diferente, generados en momentos y 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 preprofesionales. (Porlán, Rivero y Martín del Pozo 1997, p 158)

Los cuatro componentes se clasifican de acuerdo con dos dimensiones que se ajustan a la dificultad de construir un saber desde la actividad profesional.

- Dimensión epistemológica, dicotomía entre lo racional y lo experiencial
- Dimensión psicológica, dicotomía entre lo explícito y lo tácito.

Los componentes se organizan desde, saberes académicos, saberes basados en la experiencia, las rutinas y guiones de acción y las teorías implícitas.

1. Saberes académicos, son acumulados desde lo disciplinar que tiene relación con el contenido escolar, (psicológico, pedagógico y didáctico), saberes generados en la escolaridad inicial, tienen carácter explícito organizados desde la lógica disciplinar, se caracterizan por tener baja influencia en la actividad práctica.
2. Saberes Basados en la experiencia, como ideas conscientes que desarrolla el profesor durante su labor, sobre procesos de enseñanza-aprendizaje.
 - Se muestran como creencias explícitas, metáforas, imágenes, discursos etc.
 - Sirven de discusión entre pares en situaciones de diagnóstico de problemas y conflictos de aula.

- Es un conocimiento común o cotidiano, sin método con valoraciones morales e ideológicas con argumentos relativamente inconsistentes.
3. Rutinas y guiones de acción, son esquemas tácitos que de cierta manera son asertivos para los acontecimientos en el aula, con estandarización de conductas.
- Resuelve el caos cotidiano y es repetitivo
 - Es lo conductual y menos propenso al cambio
 - Son inevitables, controlable de lo externo o no conocido, simplificador de procedimientos
 - Al hacerse explícitas pasan a ser acciones que justifican lo que se puede llegar hacer en situaciones cotidianas, pero no dan respuesta a la acción misma, desconocida por el profesor hasta el momento de conocerlas.
 - Se genera lentamente y por influencia externa del medio donde cumple su labor sin darse cuenta, una actuación en el modelo conductual.
4. Teorías implícitas, explican los porqués de las creencias y de las acciones de los profesores, son categorías externas que se atribuyen al profesor, y de manera inconsciente las utiliza.
- Son interpretaciones a posteriori acerca de teorías que justifican lo que creemos y hacemos de forma inconsciente.
 - Responden de igual manera a tradiciones y costumbres, correspondientes a factores sociales de poder y conservadurismo metodológico.

En el siguiente cuadro se concreta la dimensión epistemológica y psicológica, en torno a lo racional-experiencial y la dicotomía entre lo tácito-explicito. (Porlán, Rivero y Martín del Pozo 1997)

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

Figura 1. Dimensiones y componentes del conocimiento profesional, tomada de: Porlán, y Rivero, (1997). El conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las ciencias, 15 (2)

1.8.3 Conocimiento Profesional Docente Como Sistema De Ideas Integradas

En el programa de investigación realizado por Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1998), el eje de la investigación gira sobre posturas de carácter epistemológico, sobre el pensamiento profesional del profesor, como resultado de la yuxtaposición de cuatro saberes, que provienen de otros principios, en contraste con esta postura, Perafán, (2004) construye dos categorías para pensar el conocimiento profesional del profesor: el conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas y el conocimiento profesional docente específico asociado a categorías *particulares*, el eje de la investigación gira entonces sobre la integración de los saberes y la comprensión de las nociones escolares de cada disciplina, que se estudian desde las categorías de análisis y que se integran al final, demostrando el conocimiento de cada saber que constituye un conocimiento profesional integrado en un individuo. Perafán (2013).

La línea de investigación tiene como objeto reivindicar el papel del profesor en general, como sujeto intelectual que construye conocimiento particular de lo disciplinar en sentido práctico y un saber escolar sobre las nociones que enseña. Estos conocimientos, diferenciados entre el conocimiento de la materia y pedagógico y el conocimiento pedagógico del contenido, insisten en considerar al profesor, como agente transitorio entre las disciplinas con sus paradigmas y no como un intelectual que construye un nuevo conocimiento en su contexto escolar, históricamente además, es aceptado el hecho del conocimiento de la materia como conocimiento de las ciencias o disciplinas emergidas por fuera del contexto educativo, en otro sentido, el saber del profesor es distinto al reconocido durante décadas como el necesario para el buen ejercicio docente y el propósito de la educación, sino uno propio, particular y pertinente, que emerge del constructo en un proceso en un contexto determinado.

Sobre este alcance, el estudio del conocimiento del profesor a partir de la integración de categorías de análisis, incluye estatutos epistemológicos fundantes sobre cada categoría y estos consideran, análisis e interpretación más específico y particular sobre dichos estatutos y la relación en cada proceso cognitivo e interpretativo sobre el conocimiento del profesor. Como se especificó anteriormente, los cuatro saberes: académicos, basados en la experiencia, teorías implícitas y rutinas y guiones, respectivamente se relacionan cada uno con un estatuto epistemológico fundante particular.

Conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas

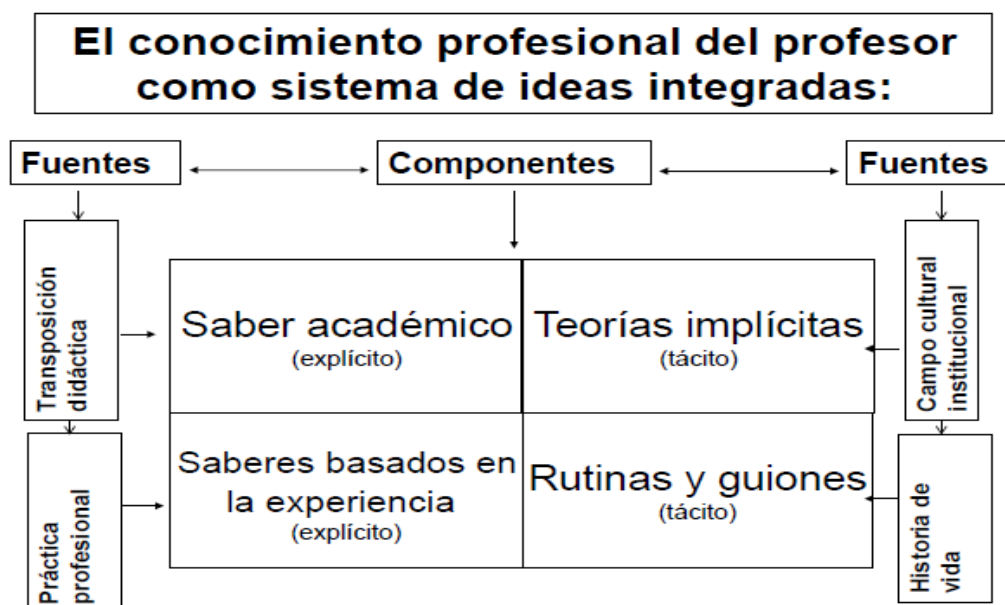


Figura 2. Tomado de El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas, Perafán (2015, p. 26).

Saberes académicos, con carácter explícito racional, tiene como estatuto epistemológico fundante, la transposición didáctica, definida como:

Un contenido de saber que ha sido designado como saber enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza es denominado la transposición didáctica. (Chevallard, 1991, p.16)

Este saber corresponde a construcciones epistemológicas propias, diferente a la lógica disciplinar o contenidos de la materia, válidos para el conjunto de contenidos del currículo, pero complejos en la representación por parte del profesor en la acción. En su condición de poseer una intencionalidad dada a las disciplinas, como el reconocimiento de creer la superioridad de estas

sobre lo académico, esta disertación, promueve la inquietud del origen del conocimiento del profesor, fundado en un co-nacimiento, es decir, el proceso que evidencia el conocimiento creado por el profesor, en tanto sujeto constituido por la intención de enseñar. Perafán (2013, p. 88).

Los saberes basados en la experiencia, corresponden de forma consciente (explícita) a los saberes que posee el docente sobre la acción de la enseñanza, pueden estar orientados desde la actuación o procesos reflexivos de su práctica, (Perafán 2015), su estatuto fundante es la práctica profesional, la cual se va obteniendo a partir del ejercicio docente, caracterizado por su concepción individual y social general.

La práctica profesional docente es racional por sí misma y no requiere de una razón externa para existir como saber; ella constituye en sí misma un estatuto fundante de saber. Perafán (2015, p. 27) el saber del profesor adquirido desde la experiencia, sobre el cual pocos estudios hacen referencia, no son visibilizados en pruebas tangibles en la mayoría de los casos, suelen transformarse continuamente dependiendo del ambiente de aula, generando en una o varias oportunidades un nuevo conocimiento junto a sus estudiantes.

Teorías implícitas, tienen un carácter tácito, inconsciente o imperceptible al mismo docente, tienen como estatuto epistemológico fundante el campo cultural institucional, representado por las prácticas institucionales en los que se encuentra inmerso el profesor, con dinámicas discursivas propias de su contexto, se imprimen en los conceptos y actuaciones del docente y su interacción pedagógica con el lugar de enseñanza, hacen parte del inconsciente institucional y toman forma tangible en los direccionamientos y modelos enunciados en textos oficiales. Con

ello, se entiende la diversidad de fuentes que hacen parte de la institución y del profesor cuando se institucionaliza y reconoce su rol en la mediación cultural en la comunidad. Lo institucional corresponde al direccionamiento o énfasis que propone el currículo explícito y el oculto en cada sede escolar, y aporta al enriquecimiento del profesor en su recursos y habilidades.

Los guiones y rutinas tienen un carácter implícito, y corresponden a las actuaciones y decisiones que toma el profesor frente a escenarios que se presentan en su práctica, como rasgos característicos de una construcción colectiva, se identifican como secuencia de actos repetitivos inconscientes, frases o expresiones no verbales, tienen como estatuto epistemológico fundante la historia de vida del docente.

Este saber, además, está relacionado con la experiencia acumulada durante todos los años que el profesor, como integrante de un contexto social o como estudiante y docente dentro y fuera del aula, va construyendo sin saberlo, en acciones inconscientes o subconscientes, suele utilizarse técnicas de estimulación del recuerdo para explorar la rutinas o guiones que tienen algún signo o proceso de represión o elementos tácitos, articulados con su conocimiento profesional.

1.8.4 Conocimiento Profesional Docente Asociado A Categorías Específicas

De acuerdo con el estudio, sobre el conocimiento del profesor y las categorías de análisis, en su investigación Perafán, (2015), aclara que no solo la integración de saberes y sus estatutos epistemológicos fundantes, conexos entre sí, forman una idea al profesor de como entiende o

desarrolla la enseñanza, sino que, es necesario recuperar los constructos del profesor sobre categorías que enseña:

En ese sentido, se ha hecho necesaria una mayor determinación de la categoría en cuestión para dar cuenta de la integración de los cuatro saberes y sus estatutos en función de la producción de las categorías particulares que se enseñan. (Perafán 2015, p. 29)

Con las nociones particulares sobre las que el docente hace énfasis para lograr el objeto de enseñanza, el profesor realiza en determinado grupo o nivel escolar, una serie de destrezas que conducen unos lineamientos predispuestos. Según Perafán, la integración de los saberes y la intencionalidad que tiene el profesor en su ejercicio pedagógico se evidencia en su acción respecto a la noción que instruye:

Las investigaciones de aula sobre el Conocimiento Profesional Docente revelan que cuando se lo estudia en la perspectiva de la integración de saberes en la emergencia de una noción escolar concreta, el sentido de dicha noción escolar se encuentra constituido, también, por una dimensión implícita (subconsciente e inconsciente) cuyo destino es el de interpelar al otro desde esa dimensión y orientar un tipo de organización subjetiva particular en función de dicho sentido. Perafán (2016, p. 72)

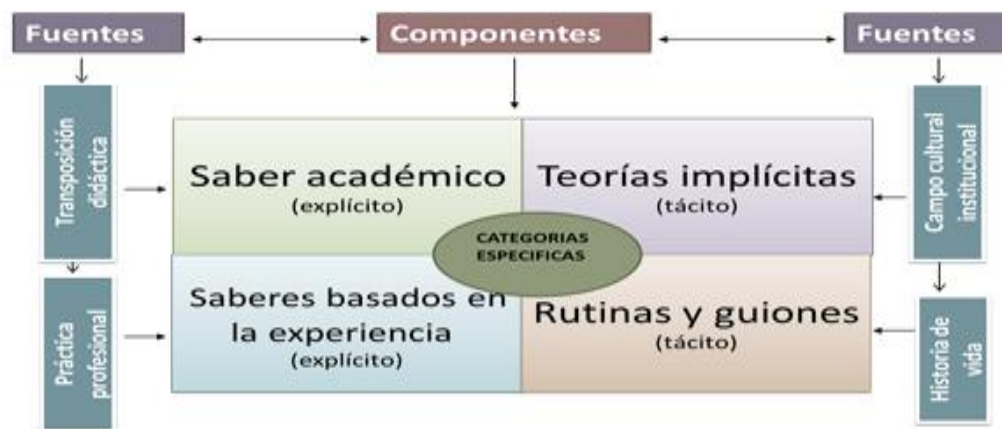


Figura 3. Fuente: El *Conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares*. Perafán (2012).

En este sentido, cuando el docente de cualquier área o disciplina enseña desde una noción cualquiera de su área de conocimiento, su intencionalidad cambia a razón del uso de recursos y situaciones enfrentadas, estas conforman un sinnúmero de opciones que debe asumir el profesor de manera intuitiva y rápida, en la toma de decisiones prácticas y efectivas, de acuerdo con su propósito de enseñanza, entonces, observado de esta manera, al autor nos reafirma cuando aclara:

Este conjunto de acontecimientos que ocurren en el aula en el momento de enseñar una noción cualquiera, lejos de ser un montón deshilvanado de hechos heteróclitos, como a veces parece, se revela, por el contrario, ante un análisis juicioso, como una unidad de sentido subyacente, la cual cuando se la lee como proveniente de la relación obligada con los referentes culturales institucionales, marca sentidos particulares a la noción que se enseña. Perafán (2016, p. 73).

Desde luego, para explicar la propuesta de investigación en el área de conocimiento o disciplina que se investiga, es necesario acercarse al ámbito conceptual y epistemológico de la noción, que, para este caso, es la identidad, orientado desde las ciencias sociales y las competencias ciudadanas; relacionando una serie de contenidos, aprendizajes y saberes.

El docente, al utilizar las estrategias y habilidades propias de su disciplina, va formando un discurso propio y singular, originando en los espacios de interacción con los estudiantes, metodologías y estrategias particulares para transmitir de forma clara o diáfana, el propósito de su función en la enseñanza de diferentes nociones, dichos esquemas y estrategias suponen el dominio gradual del conocimiento del profesor.

2. Metodología

En este proceso de investigación se siguen los parámetros del enfoque cualitativo interpretativo, con estudio de caso múltiple, Martínez (2006) citando a Eisenhardt (1989), define un estudio de caso como:

“una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares”, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría. (p. 174)

Por su parte, el método brinda gran cantidad de elementos imprescindibles para alcanzar el objetivo propuesto, entendiendo que la investigación en la enseñanza es compleja y relativa es valioso asentar: “el carácter subjetivo y complejo de éstos, requiere de una metodología de investigación que respete su naturaleza”. (Pérez, 2008, p. 7). Debido a esta condición, la investigación en educación no puede reducirse a explicar fenómenos y menos generalizar supuestos hipotéticos, al contemplar como legítimos los conocimientos que se suscitan en la observación, de cierta forma, pueden ser dúctiles al pensamiento de otros actores de la enseñanza-aprendizaje. “El conocimiento que se extrae en la investigación educativa de cualquier aula, es necesariamente, en parte, transferible a otras realidades y, en parte, situacional, específico y singular”. (Pérez 2008, p. 9).

Del mismo modo, para la presente investigación se tendrá en cuenta la participación de dos profesoras de secundaria del área de ciencias sociales de una institución educativa rural, quienes en adelante serán mencionadas en este trabajo como sujetos esenciales para el objeto propuesto a dilucidar, en este caso la noción escolar de identidad, en otras palabras, se acogen las consideraciones del estudio de caso múltiple en cuanto se distancia de la generalización a partir

de los elementos encontrados en las diferentes fases del recorrido investigativo que proporcionan las observaciones en los sujetos participantes.

2.1 Enfoque Cualitativo

Respecto al enfoque cualitativo, este ha sido considerado significativo desde la década de los años sesenta, con mayor vigor y trascendencia especialmente para la investigación en ciencias sociales y educación, siendo esta última línea el propósito de interés, como ya se ha dicho. La característica de este enfoque hace parte de un conjunto de investigación observacional participativa, que busca ser interpretativo en lo referente a la intención de encontrar nuevos descubrimientos y no de recolección de datos, como característica de la cuantitativa, que tiene un carácter más generalizante, de predicción o control por medio de leyes o fenómenos repetitivos.

Sobre la enseñanza, estos enfoques apuntan al contenido más que al procedimiento, ello exige tener cuidado en la reflexión sobre acontecimientos en el contexto de intervención como investigador, y acentuar específicamente en el trabajo de campo sobre el diálogo entre lo inductivo y lo deductivo, buscando los contrastes en los sucesos que puedan parecer naturales o cotidianos. El propósito entonces del trabajo de investigación corresponde a encontrar lo común, como algo interesante, visible y documentarlo, respondiendo a la necesidad de alcanzar conocimientos y significados que aporten a los participantes. La complejidad permite analizar detalladamente los resultados, obteniendo diferenciación entre lo superficial y lo específico, distanciándose de conclusiones falsas o similitudes en la investigación.

2.2 Sentido Interpretativo

Como recapitulación, se puede aclarar que la investigación cualitativa desde su comienzo, pretende comprender las variables que se encuentran en profundidad y criticidad, que posee características específicas para su implementación, por ejemplo, la participación del investigador como experto disciplinado en la subjetividad del análisis de comprensión de distintos fenómenos o aspectos estudiados, utilizando procedimientos como la triangulación, exploración desde el estudio de caso, hallando o descubriendo detalles emergidos de un ambiente natural escolar, respaldados por teorías o hipótesis, usando métodos generales y particulares, enfatizando en lo reflexivo, evolutivo y recursivo, lo holístico, lo revolucionario, lo imprevisto, lo democrático y lo expresivo; el carácter emotivo que debe hacer parte del investigador educativo.

La investigación de campo interpretativa exige ser especialmente cuidadoso y reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores. (Pérez Gómez 2008, p. 30)

Las características de la investigación cualitativa, orientada a una finalidad o meta, como lo menciona Vasilachis (2009), “es relativa a la búsqueda de descubrimientos nuevos, desarrollar teorías, modificarlas, ampliarlas o superarlas entre otros, intenta luego, hacer del caso individual algo significativo, desarrollando explicaciones causales, comprendiendo procesos de forma local, contextual y situada”. (p. 8), asume, además, dos grupos sobresalientes en esta perspectiva, sobre las cuales tiene su objeto de estudio y aplicación del método, por un lado, la persona o participante a quien se dirige la investigación con sus acciones, expresiones, significaciones, etc., y el investigador, que recolecta la información obtenida e interpreta los datos, con lo referente a

los contextos, las situaciones sociales observadas del actor y estos y con el investigador (Vasilachis 2009, p. 8).

2.3 Estudio De Caso Múltiple

Acorde con la orientación cualitativa, el estudio de caso, como lo expone Stake (1999) “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. (p. 11). Este tipo de estudio en educación, generalmente se dirige a personas y programas, que se pueden denominar actores, estos mismos presentan ciertas complejidades y particularidades especiales, en otras palabras, casos únicos, que no pueden generalizarse, al contrario, hacen parte de un sistema que al ser elegido como objeto de estudio, se dota de un interés específico con características propias y singulares conducentes a encontrar lo que se pretende. Sobre esta condición, Martínez (2006) menciona el estudio de caso múltiple como una metodología de investigación aplicable en este tipo de investigación, por su posibilidad de acercamiento a nuevos conocimientos y su particularidad en la aplicación cuando dice:

El método de estudio de caso es una estrategia metodológica de investigación científica, útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos; por lo tanto, contribuye al desarrollo de un campo científico determinado. (p.189).

El estudio de caso múltiple consiste entonces, en la aplicación de un método que pueda generar resultados de un estudio particular determinado, (noción escolar de identidad), en la que intervienen varios sujetos o programas, (profesoras de secundaria de ciencias sociales), para

comprender los hallazgos o elementos que resulten relevantes en la investigación y que sugieran estudio más profundo o interés particular para uno nuevo.

2.4 Constructivismo

La línea de investigación, cavila desde un método cualitativo con apropiación de ideas constructivistas oportunas para el recorrido del estudio sobre el conocimiento profesional del profesor, conforme a las técnicas y perspectivas epistemológicas que sustentan la investigación, de ahí que, como mencionan Guba y Lincoln, (2002) “el paradigma, definido como el sistema básico de creencias o visión del mundo que guía al investigador, no solo al elegir los métodos sino en formas que son ontológica y epistemológicamente fundamentales”. (p. 113), y sobre este mismo afirman que el termino constructivismo “denota un paradigma alternativo cuya suposición novedosa es el avance del realismo ontológico al relativismo ontológico”. (Guba y Lincoln 2002, p. 123), acertado para la investigación sobre la construcción del profesor y la observación del investigador.

Ontológicamente la tendencia relativista, se distingue por construcciones mentales en las relaciones entre lo experiencial y las percepciones de cada individuo cuando socialmente comparte elementos o rasgos culturales, epistemológicamente, con carácter transaccional y subjetivista, tanto el investigador como el objeto de investigación tienen un vínculo interactivo, por lo que los descubrimientos se crean al transcurrir el estudio, y metodológicamente, la hermenéutica y dialéctica, se dan por medio de las construcciones individuales limitadas a la interacción entre investigador y sujeto investigado, de acuerdo a las variables, construcciones sociales generales, reflejadas por las técnicas de indagación y contrastación dialéctica de los datos. (Guba y Lincoln 2002).

2.5 Perspectivas epistemológicas

Llegados a este punto, se ha direccionado el propósito de esta investigación, en correspondencia con el conocimiento profesional del profesor y la integración de los saberes en función de una categoría específica, construida por el docente desde una contextualización teórica, lo que resulta pertinente para proseguir con la búsqueda de bases o perspectivas epistemológicas, para dar correlación al enfoque metodológico, considerado lo anterior, el sentido erigido por el docente en su ejercicio experto de enseñanza, corresponde a las nociones o conceptos que enseña, (Perafán 2015), en concreto para esta investigación se aborda la noción de objeto, la noción de realidad, la noción de sujeto, la noción de conocimiento y la noción de identidad, como conceptos base para comprender el conocimiento profesional del profesor dentro del campo de la enseñanza.

2.5.1 Noción De Objeto

Teniendo como parámetro el paradigma, sobre el que se guía el investigador para llegar a un conocimiento, el objeto de investigación debe situarse dentro de lo implícito y explícito del sujeto, en relación con su realidad construida, que parte de supuestos epistemológicos admitidos genéricamente complejos, es decir como afirma Perafán (2015).

De lo que llamamos realidad no puede predicarse nada, ni siquiera que es, sino se lo hace en relación con un sujeto del cual se dice que la realidad es su objeto, entonces el objeto está determinado por el sujeto. En este sentido: natural, social o humana, la realidad es una construcción del sujeto (p. 86)

En esta concepción el objeto de investigación está determinado por el sujeto que lo construye, pues, es quien en su práctica conoce su noción, y para el investigador le resulta loable debido a su grado de inmersión en la investigación de la cual hace parte.

2.5.2 Noción De Realidad

Resulta imperativo resaltar la noción de realidad construida por el sujeto, en medida que, no existe una realidad independiente del sujeto que conoce, siente o actúa, es él, la fuente de conocimiento y constructor de su realidad; igualmente, propone Perafán (2015) que no se puede dar por hecho concebir una realidad como algo existente en sí mismo, ya que depende de la capacidad de comprensión que le atribuye el sujeto, (p.87) además, se presume un obstáculo epistemológico, por la necesidad del sujeto de crear sentido a su existencia, no proporciona una referencia útil en la definición de conocimiento o identidad. La necesidad entonces no está dada en la realidad fuera de sí, sino en la experiencia personal en el conocimiento construido en su habitual existir.

2.5.3 Noción De Sujeto

Como ya se ha mencionado, el sujeto de estudio con sus características y sentido racional, es relevante para para el investigador según la expectativa y el paradigma utilizado, acentuado en el conocer lo particular del sujeto; Entonces, cuanto más cercana al paradigma interpretativo esté la orientación del sujeto cognoscente, más reducida será la distancia supuesta entre él y ese otro

sujeto que está siendo conocido Vasilachis (2009, p. 5) es visto como un ser integro, complejo, con realidades diferentes y componentes que lo identifican sustancialmente, como alude Vasilachis, (2009), una esencial y otra existencial, la primera constituyente de un sistema de relación de igualdad con otros y la segunda la diferenciación de los otros por los aspectos de identidad personal. Si bien se reseña como distinción, en complemento se entiende como el sujeto de conocimiento, es un sistema intencional [...] El profesorado en tanto sujeto de conocimiento debe ser, un sujeto o sistema intencional. (Perafán, 2015, p. 89), se pretende entonces, comprender e interpretar el conocimiento específico que construye el profesor con su discurso, cuando enseña una noción específica de su área.

2.5.4 Noción de Conocimiento

El acercamiento al concepto de conocimiento constituye un complejo fenómeno, estudiado desde varias corrientes filosóficas, el término es acuñado con principios de racionalidad y experiencia tradicionales, de ahí que surjan diferentes posturas y cuestionamientos sobre un absoluto; contrario a lo dispuesto en este estudio, es válido sobreponerse en sentido de proporcionalidad y correspondencia particular, el conocimiento construido por otros fuera de comunidades científicas dominadoras, contiene validez en otras, y provee dicho acercamiento diferente a la idea de representación de la realidad, sino de incertidumbre, sobre la reconstrucción de posibles realidades, separadas de la visión de las disciplinas, en el ámbito educativo puede entenderse desde Perafán, (2015)

lo que llamamos conocimiento es un proceso (no siempre controlado) de construcción múltiple de sentidos posibles, los cuales pueden verse eventualmente realizados (pero no siempre de manera

necesaria) en la historia humana como conjunto de realidades técnicas, y cuyos fines múltiples constituyen una obra abierta y, por lo tanto, inacabada. (p. 92)

Es necesario reflexionar que el conocimiento construido por el profesor no corresponde a transferir el fundamento científico o contenido disciplinar, acreditado como base del saber, apoyado sobre concepciones habituales de las ciencias, así mismo, se puede afirmar que; “toda otra expresión de la actividad cognitiva del sujeto será sometida a valoración desde semejante regla y, por ende, descalificada como conocimiento si no la cumple”. (Perafán 2015, p. 93). no obstante; el conocimiento profesional del profesor [...] no se ajusta a dicha regla, porque está dirigido, por su “naturaleza”, a formar sujetos y no a describir o a explicar objetos Ibid. (2015 p. 93), deja claro que el conocimiento en este sentido no tiene categorización entre verdadero o falso, ya que cuenta con posibles alternativas de construcción como parte del sujeto profesor.

2.6 Técnicas E Instrumentos Para La Construcción De La Información

El tipo de investigación realizado, considera dos etapas en su implementación y desarrollo, en un primer momento se utilizan técnicas de recolección de información y datos como: entrevista semiestructurada, protocolo de observación de clases, grabación de audio y video, análisis y protocolo de documentos oficiales o institucionales y técnica de estimulación del recuerdo y en un segundo, el analytical scheme, y la triangulación de la información, instrumentos para el análisis e interpretación de los datos observados. Estos instrumentos, de acuerdo con la autenticidad y rigor sobre el planteamiento problémico, fueron aplicados a dos profesores, según la siguiente categorización:

2.6.1 Caracterización De Sujetos

Siendo esta investigación, un estudio de caso múltiple, la experiencia en diferentes investigaciones que ha realizado el grupo INVAUCOL, sugiere que los perfiles de los sujetos estudiados que participan en este estudio deben cumplir con ciertas pautas ideales para obtener mejores resultados. para este caso se tuvo en cuenta para la selección de los sujetos de investigación:

- Debe ser un profesor con experiencia de más de 10 años en la actividad
- Debe haber estado en la institución actual por más de 5 años, razón por la cual conoce los referentes institucionales
- Los profesores participantes en su preferencia deben tener titulación docente en grado o nivel similar y pertenecer a un área disciplinar común

- Permitir el acceso a documentos institucionales u oficiales para el respectivo análisis.

Así, teniendo en cuenta las recomendaciones anteriores, siguiendo lo sugerido por Stake (1999), denominando los sujetos como ΘA y ΘB respectivamente, para este estudio en particular sobre la noción de identidad, se eligieron dos profesoras de secundaria de la institución educativa departamental de Subia-Silvania, Cundinamarca.

- Teniendo en cuenta la confidencialidad de los datos de los sujetos participes de la presente investigación, se utiliza además de la denominación, los seudónimos de Sofia y Sara, respectivamente para caracterizar las profesoras de secundaria de ciencias sociales de la institución educativa.

2.6.2 Profesor Θ A

La profesora Sofia, (seudónimo), quien para fines de la investigación se denominada Θ A, se le considera idónea y cumple con el perfil deseado en la línea de investigación por las siguientes características:

- experiencia en educación de aproximadamente 22 años
- trayectoria en la institución de 8 años
- actualmente hace parte del área de ciencias sociales en secundaria por su perfil profesional de administradora educativa con especialización en pedagogía de las ciencias sociales
- natural de la región y se ha desempeñado en todos los niveles de secundaria del colegio
- líder de procesos de enseñanza y formación de liderazgo institucional y sindical de la región de Sumapaz.

2.6.3 Profesor Θ B

La profesora Sara, (seudónimo), quien para fines de la investigación se denominada Θ B, igualmente cumple con el perfil deseado en la línea de investigación por las siguientes características:

- docente de la institución con experiencia de 26 años en la labor docente
- 10 años de trayectoria en la institución
- igualmente, hace parte del área de ciencias sociales por su título de licenciada en ciencias sociales

- ha orientado ciencias sociales en todos los grados de enseñanza desde primaria y secundaria
- proveniente de la región de Boyacá, ha trabajado en otras instituciones de la provincia desde sus inicios en la docencia
- en la institución actualmente se desempeña en los niveles de secundaria y como jefe de área, con capacidad de liderazgo y participación activa frente a la comunidad educativa en general.

2.6.4 Contexto Educativo

La descripción del contexto resulta importante para el estudio, debido al valor personal o tácito de los sujetos investigados, con las relaciones interpersonales e institucionales cuando coartan o reafirman conductas y expresiones, manifestadas en la actuación de los integrantes de una comunidad educativa, como lo es igualmente, presente en el estudio de caso cuando se menciona:

La atención que se debe prestar a los contextos es proporcional a lo intrínseco que sea el estudio de casos. Si es un estudio más instrumental, algunos contextos pueden ser importantes, pero otros, sin dejar de serlo, tendrán poco interés para el estudio. El nivel de atención que se presta a los contextos se basa, en parte, en la distinción entre objetivos intrínsecos e instrumentales. (Stake 1999, p. 63)

Dicho lo anterior, la institución donde se realiza el estudio tiene carácter oficial y hace parte de la zona o región de Sumapaz, depende directamente de la secretaria de educación de Cundinamarca, y es reconocida como una de las tres instituciones, que hacen parte del municipio de Sylvania-Cundinamarca, ubicada en sector rural en la inspección de Subia, ofrece el servicio

educativo con énfasis en gestión empresarial para el nivel de media vocacional, y académico en básica y primaria.

El proyecto educativo institucional (P.E.I). tiene como título, Sueños, ideas y realidades, y busca orientarse con el contexto, respecto al perfil del estudiante, ofreciendo un modelo educativo constructivista, con énfasis en aprendizaje significativo, la institución educativa está ubicada en sector de características rural de estratos 1 y 2 y una población adulta de escolaridad baja, respondiendo a la demanda de 1200 estudiantes aproximadamente, en 15 sedes de primaria y 1 de secundaria y media técnica; cuenta con una planta administrativa, directiva docente y docente compuesta por 74 integrantes.

2.6.5 Entrevista Semiestructurada

La entrevista es un instrumento para conocer aspectos relevantes de un sujeto de estudio, es de gran utilidad, puesto que el acto de entrevistar como canal de comunicación alcanza un valor importante para el investigador en la exploración de respuestas acordes a los planteamientos de la investigación.

La entrevista puede ser un potente instrumento para provocar, explicitar, evidenciar, confrontar o producir -conjuntamente entre el profesorado y el investigador- diversos hilos o redes semánticas constitutivas del discurso relacionado con, o producido en, el proceso de enseñanza, el cual integra fuentes u orígenes epistemológicos diversos. Perafán (2015, p. 105)

La entrevista se realiza inicialmente, para observar elementos o información relacionados con el tema, de forma precisa y siguiendo una coherencia en las preguntas, de manera que, exista una disposición clara y lo más sincera posible, por parte del entrevistado a fin de obtener y socavar experiencias en el discurso del profesor, así, en este estudio se utiliza el tipo de

entrevista semiestructurada, por su carácter flexible y adaptativo buscando profundidad y direccionamiento hacia categorías establecidas, o los cuatro saberes antes mencionados de la línea de investigación.

En efecto, estructurar un tipo de preguntas que permitan o favorezcan la asociación, entre otras, de ideas, información, recuerdos, imágenes y sentimientos constitutivos de la subjetividad del docente (...) La entrevista semiestructurada debe apuntar a este objetivo, razón por la cual el protocolo inicial debe contener algún tipo de preguntas formal y conscientemente elaboradas que apunten a diferenciar la comprensión que el docente manifiesta, tanto a nivel implícito como explícito, de las posibles relaciones entre el sentido que atribuye a la categoría que está enseñando. Perafán (2015, p. 105)

Además, el énfasis de las preguntas sirve de complemento para la comprensión de algunos aspectos relacionados con la historia de vida del profesor, que serán útiles más adelante en otros instrumentos de análisis e interpretación de información.

Respecto a la implementación de la entrevista inicial, se contempla la posibilidad de modificación a medida que cada profesora según el desarrollo y aporte significativo de la misma, proporcione elementos que animen a la reformulación de preguntas, buscando información más detallada sobre alguna especificidad o acorde a la intención inicial. De igual manera, en el presente informe de investigación, se realiza una entrevista inicial a cada profesora, con promedio de 45 minutos sobre el objeto de la investigación con categorización de los saberes específicos.

2.6.6 Observación Participante

Corresponde a la técnica que utiliza el investigador, para interpretar la información obtenida en los instrumentos de recolección de datos, Malinowski, (1922) en su obra sobre

antropología, comprendió la necesidad de ser parte en la cultura estudiada, como estrategia de acercamiento y técnica de aceptación y adaptación, para entender y encontrar elementos base de su estudio, igualmente en investigación educacional, es considerada una excelente estrategia por su grado de inferencia en los pormenores encontrados y detalles comparables con otros instrumentos de observación.

Entendemos por observación participante el encuentro intencional, o proceso de interacción social y simbólica del investigador con la realidad de aula, la cual a su vez no es más que un tejido de acciones mediadas por múltiples sentidos posibles [...] el investigador identifica y describe hilos constitutivos de la realidad de aula que ayudarán, en principio, a comprender e interpretar dicha realidad en función del problema planteado en la investigación. (Perafán 2015, p. 95).

Resulta igualmente adecuada para el estudio de caso, como actividad indefectible en busca de comprender comportamientos no verbalizados y como estrategia para relacionarse informalmente con el sujeto de estudio, hallar la veracidad en algunos aspectos observados en el proceder real del sujeto de partcipe del estudio.

2.6.7 Protocolo De Observación De Clase

Es un instrumento para recoger o producir datos adecuados al tipo de investigación, en cuyo caso concreto, recopila los intereses de las categorías sobre conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas y conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares (Perafán 2015, p. 96), la observación por tanto, requiere de un detenimiento minucioso, en cuanto a lo que se deben distinguir como elementos propios de cada tipo de conocimiento, asimismo, en la descripción se torna necesario incluir los parámetros teóricos y prácticos de la técnica, con el fin de construir las primeras inferencias o conjeturas

afines con los mismos que utiliza el protocolo de observación, estos se encuentran organizados de acuerdo a las sugerencias de Stake, (1999), en su estructura conceptual, con símbolos representativos de temas o sujetos, que ha sido desarrollado en la descripción del protocolo por Perafán, (2015), se utiliza la letra Θ (theta mayúscula) para hacer referencia al caso y la letra θ (theta minúscula) para hacer referencia a los temas particulares que permiten el desarrollo del problema de investigación.(p. 96) como se estableció anteriormente, los profesores se identifican con ΘA y ΘB , la letra θ para los cuatro saberes respectivamente: saberes académicos, ($\theta 1$) saberes basados en la experiencia ($\theta 2$) las teorías implícitas ($\theta 3$) y los guiones y rutinas ($\theta 4$), en cuanto a los saberes específicos del profesor se subdividen en Y1, Y2, Y3, Y4, ordenadamente.

Al realizar la observación, los diferentes momentos que se presentan constituyen niveles de diferenciación entre las intencionalidades manifiestas, por ello se dividen en episodios, representado por (Epn). Expresado de esta forma Perafán, proporciona el argumento:

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

Dado lo anterior, podemos establecer que un episodio cualquiera (E_{pn}), está incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro planteados (θ_n) si y solo si (\leftrightarrow) dicho tema pertenece (\in) a uno de los cuatro saberes identificados como integrados al Conocimiento Profesional Docente (Y_n) y ese saber (Y_n) pertenece (\in) o está integrado al Conocimiento Profesional Docente Específico del profesorado de un área cualquiera asociado a una categoría particular (Ctp) (ΘA o ΘB). Así, en términos generales tenemos que, para el registro razonable de la información observada, dado el problema de investigación, podemos asumir el siguiente tipo de argumento Perafán. (2015)

Partiendo de lo anterior, los cuatro argumentos que corresponden a los cuatro saberes se pueden expresar de la siguiente manera:

ARG 1.1: $EP_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_1$ y $Y_1 \in (\Theta_A \text{ o } \Theta_B)$

ARG 1.2: $EP_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_2$ y $Y_2 \in (\Theta_A \text{ o } \Theta_B)$

ARG 1.3: $EP_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_3$ y $Y_3 \in (\Theta_A \text{ o } \Theta_B)$

ARG 1.4: $EP_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_4$ y $Y_4 \in (\Theta_A \text{ o } \Theta_B)$

Tomado de libro conocimiento profesional docente y practicas pedagógicas (Perafán, 2015)

2.6.8 Formato Protocolo De Observación De Clase

Una vez señalado el protocolo de observación, los datos obtenidos se registran en un formato del que dispone el investigador para llevar a cabo en el trabajo de campo en la acción de observar al sujeto, considerando, además, los cuatro argumentos y registrando los episodios resultantes en forma organizada para tenerlos en cuenta a lo largo de la investigación como elementos del discurso que mantiene el profesor, dando significado e importancia al lenguaje y su intencionalidad. El formato contempla los datos básicos de identificación del sujeto, los números de episodios, su registro, su identificación y la descripción del argumento, anexando el por qué, esa asociación con el saber antes detallado.

Por esta razón, en cada clase observada tanto a la profesora Sara como Sofia, el número de protocolos que se establece realizar es de cuatro, uno por cada clase observada, sin embargo, por tratarse de una herramienta de uso específico de observación en aula de forma simultánea a las acciones evidentes para el observador, resulta necesario cotejar lo anecdótico y particular de la clase observada con la evidencia en audio y video en la siguiente instancia de transcripción e interpretación de los datos obtenidos.

2.6.9 Registro De Audio y Video

Adicional al registro de los datos obtenidos en la observación de clase y sucesos ocurridos durante dicha fase, es igualmente importante, llevar un registro de audio y video, como apoyo para la realización de la técnica de estimulación del recuerdo y la entrevista, para una subsiguiente transcripción de la información. Las grabaciones de audio y video son consideradas para el investigador como una fuente para ampliar o corregir los registros, cotejar y correlacionar expresiones no captadas en el audio y confirmar los posibles rumbos actitudinales resultantes de la interacción en clase.

La transcripción de los datos, requieren de compromiso en asiduidad y coherencia, con el fin de encadenar los registros iniciales y confrontarlos con los de video, enriqueciendo la información y obteniendo datos complejos dentro del discurso del profesor, haciendo de este un soporte de confluencia de procedimientos y tácticas en su enseñanza. Esta exhaustividad no está dirigida por ningún criterio de objetividad sino por la certeza de que, a una mayor complejidad en la organización de los datos, una mayor riqueza en la interpretación posible. (Perafán 2015, p. 103).

Dentro del proceso inicial de recolección de información, las clases observadas corresponden a una hora de sesenta minutos para cada sesión filmada, en este caso, un total de cuatro (4) clases de cada profesora, cantidad definida previamente y aceptada en común acuerdo como colaboración para la investigación, de igual forma, el uso de videocámara y grabadora de solapa como herramienta para registro de diálogos susceptibles a interferencia o errores de interpretación posteriores, constituye una herramienta esencial para minimizar errores en la transcripción de información y sobre todo los posibles signos tácitos que hacen parte de la

práctica misma. Del mismo modo, la extensión en la transcripción de cada profesora equivale a ocho clases observadas y corresponden a 125 páginas que por su cantidad no se incluyen como anexos.

2.6.10 Técnica De Estimulación Del Recuerdo (TER)

De forma análoga, otra técnica empleada sobre el pensamiento del profesor y la toma de decisiones durante la enseñanza interactiva, al igual que herramienta para la interpretación de los datos y el acercamiento a las posibles intencionalidades en los discursos del profesor, es la técnica de estimulación del recuerdo, utilizada por varios investigadores para rastrear elementos que sirvan para reconstruir vivencias en la actividad del profesor, vinculadas, además, a las experiencias más significativas encontradas en el registro de video. Consiste en la reproducción total o parcial de escenas, donde el profesor tiene cierta acción o práctica particular que denota una complejidad o singularidad en la forma que enseña, dichas expresiones son conscientes o inconscientes y pueden ser o no verbalizadas en la entrevista.

La técnica de estimulación del recuerdo deviene una herramienta fundamental para identificar indicios o evidencias en el discurso de aula de los profesores, relacionados con las formas como los saberes constitutivos del conocimiento del profesorado intervienen en la construcción de las categorías que ellos enseñan. Perafán (2015)

De esta manera se entiende que la técnica busca ahondar en los conocimientos propios del profesor, su correlación con la noción enseñada y la intención con que ordena su discurso.

Por definición el conocimiento profesional del profesorado está constituido por dos tipos de saberes conscientes y por otros dos que son implícitos y que demandan de algo más que de un ejercicio de estimulación de recuerdo para dar cuenta de ellos, lo que podría comprenderse como un proceso de asociación libre que permita acceder a los sentidos latentes ocultos en los sentidos manifiestos en el discurso del profesorado. (Ibid. 114)

Como se mencionó anteriormente, los tipos de saberes corresponden a dos dimensiones enfocadas hacia el pensamiento del profesor, sobre las cuales la técnica revela un doble objetivo, encontrar los saberes que corresponden a lo explícito y consciente y lo tácito e inconsciente, es decir, profundizar en niveles psicológicos donde se evoquen recuerdos o sentimientos que conecten con los momentos de la clase y se relacionen con la noción que se espera enseñar.

Así mismo, este tipo de entrevista intencionada, proporciona mayor claridad y veracidad en los datos obtenidos inicialmente, por lo que la entrevista consiste en una análisis previo y una revisión rigurosa para la creación de un cuestionario de preguntas, que direccionen el propósito de confrontar posibles hipótesis formuladas en previos acercamientos sobre datos obtenidos con la versión consciente o no del sujeto entrevistado, de esta manera el promedio de tiempo corresponde a sesenta minutos y en un ambiente tranquilo y relajado donde se explore y obtenga los mejores resultados.

2.7 Análisis Documental

Otro tipo de acercamiento a otros compendios de información, como lo son los textos de carácter oficial en las instituciones educativas, conocidos como instrumentos de normatividad, permiten analizar algunos rasgos que permean al profesor y de su actuación frente a situaciones

cotidianas en clase, dichos elementos poseen una carga en varios casos, relacionados con los saberes y estatutos epistemológicos fundantes, concretamente, con las teorías implícitas y el campo cultural institucional, en cuya intención se puede comprender cuando dice Perafán (2015)

Se trata, entonces, de someter a un análisis de contenido los textos oficiales en los cuales circule algún tipo de sentido relacionado con la categoría que estemos investigando de acuerdo con el caso que hayamos definido y, por ende, con el problema de investigación planteado, para establecer posibles relaciones de mediación o marcos de referencia que, por definición, guardan tales textos con las teorías implícitas que mantiene el profesorado. (p. 109).

Hacen parte de los documentos oficiales, el proyecto educativo institucional, los planes de estudio, los planes de área y proyectos transversales entre otros, considerados como lineamientos o derroteros para el seguimiento de los contenidos desarrollados por el profesor, sin embargo, la revisión de estos documentos sugiere prestar en puntual prudencia las condiciones relativas a las intencionalidades interiorizadas por el maestro.

Para este trabajo en específico, la revisión corresponde a la documentación asequible obtenida desde archivos oficiales de la institución, igualmente los que, desde la dirección general de calidad educativa de la secretaría de educación, reposan en el sitio web oficial de la gobernación de Cundinamarca.

2.7.1 Análisis e Interpretación de Datos

En la investigación cualitativa, las técnicas de interpretación de datos corresponden a procesos complejos y exhaustivos, debido a la subjetividad y perspectivas identificadas o determinadas como datos base para el estudio. Este insumo debe clasificarse en forma adecuada y cuidadosamente seleccionado para el respectivo análisis con el fin de lograr buenos resultados.

2.7.2 Analytical Scheme

En la etapa de análisis e interpretación de datos, encontramos algunos instrumentos y técnicas que proporcionan mayor claridad y fluidez en el encuentro con el conocimiento profesional del profesor expresado en su discurso por medio de las construcciones verbalizadas como, metáforas, símiles, analogías, ejemplos y las no verbalizadas como rutinas y costumbres arraigadas en el profesor, este proceso de construcción se vislumbra en diferentes etapas y niveles de complejidad que son observadas bajo la técnica del Analytical Scheme, (esquema analítico) propuesto por Perafán, para el proseguir en el estudio. Apoyado en Mumby (1973) quien a su vez propone algunos algoritmos para la clasificación de datos y la interpretación en un orden y asequibilidad coherentes y prácticos, y Rusell (1976), quien enfatiza en el registro y organización de los datos por episodios, (Perafán, 2004).

El analytical scheme es entonces un constructo teórico y técnico que comprende la determinación de la categoría Conocimiento profesional docente específico asociado a categoría particulares, desagregada en sus componentes analíticos y presentados en forma de tipos de argumentos que facilitan y orientan el análisis de los episodios en los que dividimos los órdenes discursivos del maestro. (p. 118)

En la modificación y adecuación de la técnica, Perafán (2004), identifica y caracteriza, diecisiete argumentos, para demostrar el conocimiento profesional del profesor asociado a categorías específicas, teniendo en cuenta los cuatro saberes y la integración en la noción enseñada. Igualmente deja explícito que los argumentos construidos basados en la intencionalidad surgen de diferentes estatutos epistemológicos fundantes, y se relacionan con lo explícito y tácito según la relación con la noción específica.

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

Tabla 1. Fuente: Síntesis de los 17 tipos de argumentos constitutivos del analytical scheme, tomado de Perafán (2015 p. 123)

La información obtenida en la entrevista inicial, la observación de clase y la técnica de estimulación del recuerdo (TER) presentadas anteriormente, se analizan teniendo en cuenta el esquema en referencia de donde resulta un cuadro resumen o de integración, que representa la síntesis de los episodios clasificados de acuerdo a su correlación con los 17 argumentos y su carácter explícito o tácito según el saber específico, este resumen es detallado como cuadro incluido como anexo de este trabajo.

2.7.3 Triangulación y Construcción de Categorías

Uno de los fundamentos básicos de esta técnica, es recoger los datos y compararlos desde diferentes ángulos para contrarrestar su información, en el caso de estudio sobre conocimiento del profesor, la triangulación como estrategia de investigación no está meramente orientada a la

validación, sino que persigue una amplitud de comprensión de la realidad estudiada. (Villas et al. 2013, p. 7), bajo esta perspectiva la técnica definida por Cisterna (2005, p. 68), como, la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. Corresponde entonces al momento decisivo sobre la investigación y por su importancia, Perafán, (2015) manifiesta:

Uno de los momentos decisivos de este tipo de investigaciones tiene que ver con la identificación de las imágenes constitutivas del orden discursivo que produce el maestro en el acto de enseñanza de una noción particular, pues antes que un discurrir de sentido, ordenado proposicionalmente, se trata de un movimiento discursivo que ocurre a golpe de metáforas, símiles, ejemplos, entre otros. (p. 132)

Al recopilar toda la información, la técnica antes definida y su importancia constituyen una herramienta para ir obteniendo conclusiones y resultados a fines con la investigación, agrupándolos según las categorías resultantes de las expresiones del docente que se hacen evidentes en la práctica educativa observada y registrada por el investigador. Es así que la investigación cualitativa, al utilizar instrumentos para captar o recoger información, complejiza de cierto modo la triangulación, en razón que, cotejar la información proporciona niveles de conclusión que permiten profundizar en las redes semánticas construidas por el profesor en su discurso, en un primer momento, esta acción permite saber por ejemplo, si lo que un docente de aula informó en sus respuestas en una entrevista, es coherente o no con lo que el investigador pudo observar directamente en la sala de clases. (Cisterna 2005, p. 69). En un segundo momento, la triangulación de los datos obtenidos con las técnicas de recolección de información, se realiza teniendo presente las categorías específicas de los saberes y se cotejan de acuerdo a su nivel explícito o tácito, con el fin de encontrar explicaciones concluyentes en concordancia con las

intencionalidades de cada profesora, de manera que sirva de soporte para la integración en el proceso de triangulación obteniendo nuevos elementos de análisis e interpretación, que sirven de insumo para las conclusiones y descubrimientos logrados en el estudio.

En lo relativo a esta investigación, la triangulación se realiza con los datos obtenidos en la entrevista, el protocolo de observación, las transcripciones y la TER, junto a los correspondientes procesos del analytical scheme de cada profesora, permitiendo entender que la etapa de indagación e interpretación de información, revela la oportunidad de nuevas lecturas de datos, presentados en la siguiente forma gráfica:



Figura 4 Esquema de triangulación de los datos

3. Análisis E Interpretación De La Información

A partir del procedimiento de distinción de la información, obtenida de las profesoras de sociales respecto a la noción escolar de identidad, paralelo a la aplicación de técnicas o instrumentos para su recolección, resulta significativo en este capítulo resaltar los análisis e interpretación de datos, resultantes del uso del método de observación participante, la transcripción de audio y video y la técnica de estimulación del recuerdo. Dichos instrumentos, permitieron consolidar una gran cantidad de datos e información, dispuestos en la entrevista, las observaciones y la TER, procesados como episodios e inscritos dentro del analytical scheme, el cual, a su vez, proporciona, validez y claridad en los datos obtenidos, para luego, con la triangulación de información, dar un orden, analítico y reflexivo de los datos.

Así que, los elementos descubiertos y contrastados, aportan a la configuración de las figuras metafóricas, que se develan ante las categorías particulares de análisis, el conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares y el conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas, los cuatro saberes: el saber académico, los saberes basados en la experiencia, la teorías implícitas y los guiones y rutinas, y sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes, la transposición didáctica, la práctica profesional, el campo cultural institucional y la historia de vida, todos ellos asociados a la noción escolar de identidad. Considerando lo anterior, la interpretación de los discursos particulares de los profesores de sociales asociados a la noción escolar de identidad, surgen en concordancia con el sentido que proporcionan, en relación con su intencionalidad y determinan a su vez un constructo procedente de un saber particular.

3.1 Los Saberes Académicos Y Su Estatuto Epistemológico Fundante: La Transposición Didáctica, Asociados A La Noción Escolar De Identidad.

Los saberes académicos, corresponden a los saberes explícitos, construidos por el docente durante su recorrido académico formal, en su configuración como sujeto profesor, el cual, a razón de la complejidad de sus constructos ha fortalecido y enriquecido su discurso en relación con el desarrollo de sus conceptos, partiendo de esa estructura académica, define su enfoque hacia una dirección alternativa a la disciplina. Así mismo, la interpretación del fenómeno social, concierne a la producción de un nuevo saber integrador de ideas y conceptos propios, obtenidos del trasegar del profesor en el aula y que componen su dimensión intelectual personal determinado como sello particular. “Este planteamiento pone en tela de juicio el origen del conocimiento escolar y señala que este no parte de la disciplina particular, sino del campo de la antropología, y tiene como objeto de estudio cómo el hombre enseña.” Castañeda y Perafán (2015, p. 11)

Entendiéndose entonces, que el sujeto profesor que hace parte de un área determinada, es artífice de un conocimiento diferente al disciplinar y lo transforma en uno nuevo, cuando interpela al estudiante en la producción misma del conocimiento escolar sobre una temática específica relacionada, surge entonces un *co-nacimiento*, en su deseo de producir un nuevo saber y en el desprendimiento de lo disciplinar como lazo inmovilizador para un conocimiento propio, proveniente de la transposición didáctica, entendida desde Chevallard (1997). De esta manera, al observar las figuras discursivas encontradas en los episodios diferenciados en el cúmulo de información de las profesoras, de acuerdo con este saber, se relacionan las siguientes metáforas:

3.1.1 Metáfora Del Trabajo Colaborativo Como Reflexión Intencionada Hacia La Resolución Del Problema.

Partiendo de la idea de construcción de nuevo conocimiento, por parte del profesor, estos saberes surgen por medio de la comunicación verbal y no verbal, es decir, en ciertas figuras retóricas que enuncia a manera de metáfora, símiles o ejemplos que hacen parte del discurso propio del docente. La metáfora, constituye la expresión emotiva del pensamiento habitual o técnico, como dice Lizcano (2006), “Creemos estar expresándonos libremente y estamos diciendo lo que la estructura de nuestra lengua y la multitud de metáforas que la habitan (que nos habitan) nos obligan a decir.” (p.26). La visión holística del trabajo colaborativo surge en el marco de las diferencias agrupadas en torno a un objeto común, el proceso de discernimiento ocurre dentro del aula como algo normal y a veces monótono, como un asomo de carácter metodológico, sin embargo, la reflexión sobre esta situación cuestiona al profesor cuando dota a sus estudiantes en el aprendizaje y la forma de buscar respuestas a diferentes situaciones dadas, que se salen de control y sugieren su atención. Como aparece en el episodio 56, 27 de la clase 4, de la profesora Θ A, cuando sugiere la búsqueda de soluciones

Episodio 56 clase 4 Θ A 30 de octubre de 2018

P: no nos podemos quedar con los problemas muchachos, hay que buscar soluciones ¿listo? entonces la idea era ponerlos a trabajar y mirar lo que están haciendo... entonces espero que traigan los materiales que les está haciendo falta, ¿hay alguna pregunta antes de que sigamos adelante con este trabajo? ¿o vamos bien?

E: bien

P: ¿vamos bien?

E: si señora

Episodio 27 clase 4 Θ A 30 de octubre de 2018

P: O sea ¿Si se fue un compañero no vas a trabajar más? Ah bueno entonces necesitamos solucionar un problema, ¿Cuál es el problema que se está presentando? Tú dices que sin estudiante no vas a trabajar

Episodio 2 clase 4 Θ B 13 de noviembre de 2018

P: luego por la parte de atrás o en una hojita cada uno va a escribir o cada grupo mejor va a describir qué entiende por libertad qué entiende por derecho y que entiende por identidad ¿listo? Entonces nos organizamos, ahí ese grupo por favor...

En los anteriores episodios, las profesoras buscan que los estudiantes encuentren soluciones a los posibles obstáculos que se les presentan y que cuestionan la capacidad de solucionar problemas en el aula y sobre el trabajo grupal, cuestionamiento, que alude a la profesora cuando interpreta su participación como mediadora, dando la posibilidad de fortalecer lazos afectivos entre sus pares, que soporta sobre un conocimiento distanciado de la disciplina, en cuanto, toma partido de experiencias acumuladas en su cotidianidad escolar y su construcción personal de solución. En el siguiente episodio reafirma su intencionalidad cuando expone:

Episodio 64 TER Θ A 28 de marzo de 2019

En esa clase lo que se busca trabajar, es el trabajo colaborativo, en esa lo que hago es darles un tema, entonces ellos van a tener que... a través de ese concepto o ese tema, que estamos trabajando, van a tener que aprender a trabajar en grupo, a liderar, a la resolución de conflictos...

La importancia de la participación de los estudiantes en el trabajo colaborativo evidencia distintas situaciones que son necesarias para cuestionarse de manera personal y como grupo, como también sobre el interés y la pertinencia de la resolución como estrategia de cambio.

Por su parte, las redes de mejoramiento de las condiciones de trabajo y funciones específicas para el logro de metas requieren de la mediación que las profesoras Sofia (ΘA) y Sara (ΘB), realizan y buscan con sus intervenciones, igualmente, de su experiencia en clase y su constructo académico del trabajo colaborativo relacionado a la noción escolar de identidad.

El manejo por parte de las profesoras en este tipo de contextos, sugiere la resignificación constante sobre las posibilidades de superación de obstáculos, por medio de la experiencia personal, vivenciada en la solidaridad creada en el ambiente colaborativo, a diferencia de la división, de unos y otros participantes, busca además reafirmar las condiciones ideales de una posible unidad de trabajo mancomunado eficiente en sus objetivos o propuestas definidas.

Por consiguiente, el maestro debe tener en cuenta que el conflicto es una de las maneras de mostrar a los estudiantes su pertenencia a una sociedad haciéndoles notar que en ella se presentan actividades no sólo armónicas, sino también conflictivas (Dallos y Mejía 2012 p. 24)

La resolución del problema, además de proveer un sentido analítico de situaciones particulares, en gran medida estabiliza las emociones de los participantes, motiva a la intervención de otros actores ajenos a este, con el fin de recuperar el equilibrio perdido en la argumentación o el sentir deliberado del momento. Esta intervención se justifica en las profesoras cuando en el episodio 40 de la clase 4, dice:

Episodio 40 clase 4 Θ A 30 de octubre de 2018

P: por acá... civilización

E: profe yo le dije que era con “z”

P: no, pero... a ver el trabajo era en grupo, o sea que le echa la culpa a él, ¿en lugar de buscar una solución?

En el anterior apartado, la intervención propicia la conciliación, en correlación con la búsqueda de la resolución efectiva, induce a los actores a proporcionar estabilidad en el trato con sus similares. Genera el ambiente idóneo para la búsqueda de la solución de problemas

cotidianos, interpelando sus acciones y mediando en ellos sobre su actitud, igualmente, se evidencia en el episodio 69 de la TER, en la profesora Sofia, cuando explica:

Episodio 69 TER Θ A 28 marzo de 2019

Entonces a través de eso, y es una manera de aprender que no nos podemos quedar con el problema, siempre tenemos que buscar una solución, y cuando estamos en el trabajo, yo siempre les digo a ellos, estamos en el trabajo no nos podemos poner a conflictuar y quedarnos ahí porque no podemos sacar adelante ese trabajo, ahorita tenemos que sacar adelante el trabajo porque tenemos una meta, y es aprender algo sobre el tema x, ¿cierto?.

Resulta entonces una excusa y oportunidad para fortalecer el dialogo entre pares, como menciona Andrade (2011) en su enunciado:

el lenguaje construye puentes comunicativos de gran impacto social, llevando a pensar en que en el ir y venir de ideas compartidas, existe un flujo constante de saberes, los cuales a su vez garantizan que los individuos se apropien del diálogo u otra forma de interacción para exponer sus carencias o juicios de valor. (p. 164).

Esta posibilidad de diálogo, permite ir develando derechos y valores como la tolerancia y la convivencia pacífica, en un marco de trabajo colaborativo, comportamientos que imperan en el mejoramiento del ambiente escolar y la normalización del problema, como algo inherente en la construcción de un sujeto crítico, por encima del sentido de estrategia metodológica, emergido de la construcción de un conocimiento con sus profesoras y el ejercicio de enseñanza-aprendizaje con respecto a un saber cotidiano, esto se confirma en el siguiente episodio de la profesora Θ A:

Episodio 82 TER Θ A 28 de marzo de 2018

Pues yo los dejo un ratito solos para ver qué, y comienzo ya a interceder en cada uno de ellos y ahí aplicar lo que son las competencias ciudadanas, eso sí es liderazgo y competencias ciudadanas y el trabajo colaborativo para poder aplicarlo.

Este episodio, permite ver la concepción de la docente, sobre su actuar y su pensar en el aula y en otros espacios sociales, su participación en la construcción de nociones sobre liderazgo, conflicto, trabajo, colaboración, ambiente, resolución y sobre el sentido que otorga a la reflexión de los actores en determinadas instancias, con justificación para el alcance de metas consecuentes del trabajo colaborativo.

Al vincular a los estudiantes al ambiente de trabajo colaborativo, su actividad formativa, precisa un cambio en sí mismos, propiciando una actitud de protagonismo de actividades académicas, comprendiendo que, en el desarrollo del trabajo colaborativo se afrontan problemas inherentes a su actividad y sobre el diario actuar, dando sentido y significado al diálogo para el mejoramiento del ambiente escolar.

3.1.2 El Guion Del Trabajo Individual Como Perspectiva Frente Al Proceso Histórico Y Social De Formación.

La educación como un proceso de formación integral de individuos, es continuo y perseverante, busca la construcción de sujetos que correspondan a la sociedad en función del bien común y el mejoramiento personal y colectivo; desde esta perspectiva, el discurso de las profesoras Sofía y Sara, sobre la función de cada persona en un contexto colectivo, confronta al sujeto en su responsabilidad individual y exalta las virtudes y habilidades propias como ser autónomo. La configuración del ser como individuo, desde una dimensión histórica y social, corresponde a un proceso, que enlaza las interacciones entre unos y otros, en un espacio y tiempo determinado, constituye transformación y autoformación en y para un colectivo del cual se hace

parte. Esta idea se entiende cuando observamos en la profesora Sofia (Θ A) en el episodio 3 de la clase 4 cuando interpela a los estudiantes diciéndoles:

Clase 4 Episodio 3 Θ A 30 de octubre de 2018

P: la democracia, entonces como ese concepto, tiene que ver con nuestra vida, con nuestra actualidad (...)
Para la vida personal, para nosotros ¿cómo seres dentro de una sociedad? Dentro de ustedes acá en la institución ¿sí? Y entonces vamos a ver si ese concepto se relaciona con nuestra vida personal...

Clase 3 Episodio 26 Θ A 17 de octubre de 2018

P: si a nosotros, no nos interesa un trabajo tan bonito que hizo una compañera, entonces no estamos actuando con respeto... y o sea ¿para qué nos estamos formando? Esto hace parte de mi formación como ciudadana colombiana.

En los anteriores episodios, se constituyen las razones de formar en lo individual, las características propias del ser y sus potencialidades íntimas que surgen de su interiorización o su autoanálisis reflexivo por pertenecer, por asumir un rol protagónico en comunidad, es así como las profesoras parten del saber construido con relación a la transposición didáctica, mencionada anteriormente y sobre la cual ese nuevo saber se manifiesta surgiendo en su razonamiento sobre individualidad.

Así las profesoras Sofia (Θ A) y Sara (Θ B), en el discurso sobre el proceso de análisis de la autoformación sobre lo individual, como parte esencial del aprendizaje autónomo, otorgan un carácter de responsabilidad a sus actuaciones y acciones. Enunciado igualmente en el episodio 35, 36 y 43 de la profesora Sara (Θ B) cuando dice:

Clase 1 Episodio 35 Θ B 18 de octubre de 2018

E: profe ya lo desarrollé

P: en orden shhhh shh ¿por qué están de pie? ¿Por qué están de pie? Es individual

Clase 1 Episodio 36 Θ B 18 de octubre de 2018

P: aquí faltó... estudiante ¿porque no trabajo? ah estudiante ¿porque no trabajo estudiante? ¿Qué pasó? Ummm ya saben cuál es la nota cuando no trabajan; estudiante, y esa nota no sé cambia ¿porque no se cambia? ¿Porque no se cambia esa nota, alguien sabe?

E: porque es un trabajo individual

clase 4 episodio 43 Θ B 13 de noviembre de 2018

P: para las preguntas, copien las preguntas, copien las preguntas, las preguntas son individuales ¿listo?... el taller es individual....



Profesora Sara cuando indica sobre individualidad.

En los episodios anteriores las profesoras consideran la formación autónoma de cada estudiante como una variable esencial en la construcción de sujeto, determinada por razones de autoformación y responsabilidad individual frente a una actividad específica. Con respecto a ello, Simondon, citado por Pérez (2006), nos acerca al discernimiento de individuo, diciendo:

Se puede decir que el ser humano es un individuo y, además, un traductor, un transfer, pues, a diferencia de otros fenómenos individuales, el ser humano contiene en él lo natural preindividual y posindividual. [Que se refiere a la condición en la cual deviene sujeto, cuando explicita:] Siendo menos y más que un “individuo viviente”, el individuo humano deviene sujeto, pero esto acaece mediante la existencia “de lo colectivo” (p. 11).

Esta afirmación, esclarece la posibilidad de entender, que el individuo pasa por diferentes etapas de construcción de su singularidad, alcanza cierto grado de autodefinición psicológica, social y filosófica de su existir, situación relacional de lo colectivo que se muestra oportuno en las profesoras cuando en su quehacer, explican el respeto a la individualidad en los siguientes episodios 59, 94 y 95 de la TER:

Episodio 59 TER Ø B 3 de abril de 2019

Porque todos somos diferentes, pensamos diferente, nos expresamos diferente, entonces por esa razón yo siempre les evalúo individual

Episodio 94 TER Ø A 28 de marzo de 2018

es... como el buscar que esa persona tenga ciertos comportamientos a través de unos conocimientos, ¿cierto? Entonces ahí se van dando cosas que ellos desde ese mismo trabajo, van solucionando.

Episodio 95 TER Ø A 28 de marzo de 2018

El respeto por su individualidad, por su forma de aprender, desde sus propias características como ser individual

En los anteriores episodios, las profesoras denotan la importancia de la construcción individual en relación con el deber en el desarrollo de tareas y actividades autónomas, como menciona Moreno (2015), cuando afirma:

las acciones de los individuos inscriben activamente una identidad en la continua generación de su propio dominio de interacciones (...) los docentes podrán cumplir un rol mediador no en tanto se inserten metafóricamente en un plano intermedio entre el contenido y el aprendiz, sino que en la medida en que actúen como facilitadores en la creación de relaciones que establece el educando con el entorno (p. 296)

Entendido de esta forma, la actitud que toman las profesoras frente a los diferentes grados de responsabilidad de los estudiantes coincide con la construcción de saberes particulares relacionados entre sí, como partes integradas de un colectivo, esto las confronta con su responsabilidad y los insta a pensar en su formación particular y el crecimiento personal. Como se enuncia en los episodios de la TER de las profesoras Sofia y Sara respectivamente:

Episodio 86 TER Θ A 28 de marzo de 2018

Entonces hay una parte de la identidad que es la parte de... identidad personal, hay una identidad social, una identidad cultural y hay una personal, y es aprender a trabajar dentro de la sociedad.

Episodio 102 TER Θ A 28 de marzo de 2018

Eso me ha enseñado que se debe respetar la individualidad, de cada estudiante, de cada individuo, eso me ha enseñado que hay unas teorías que reafirman esa forma de ser en la clase.

Estos discursos se correlacionan con la noción de identidad cuando se logra dimensionar la participación en sociedad y el comportamiento social, que emanan de la interpretación de las profesoras sobre los derechos humanos, cuando crean un nuevo conocimiento a partir de la aceptación de sujetos como individuos participes de una sociedad, basándose en el reconocimiento del individuo como actor objetivo y sustancial, en su formación social como hecho histórico que se representa en el colectivo. Este cúmulo de experiencias de los sujetos parten del conjunto de experiencias propias adquiridas en los diferentes contextos de interacción y se trasladan al espacio escolar confluyendo como historias personales con significado particular.

3.2 Los Saberes Basados En La Experiencia Y Su Estatuto Epistemológico Fundante: La Práctica Profesional Asociada A La Noción De Identidad

Las diferentes prácticas que el docente ha instituido en el aula, son el fruto de la experiencia acumulada, cuya reflexión produce un mejoramiento de su quehacer pedagógico, las facetas que va construyendo en torno a su crecimiento personal y profesional, descubren un sinnúmero de recursos derivados de su creatividad y cotidianidad, estos saberes, hacen parte del

saber explícito, porque se construye conscientemente con acciones que posibilitan una mejorada experiencia en el aula, de ahí que, el docente otorgue un sentido a sus acciones y modele subjetivamente las concepciones que se derivan de su misma práctica.

Estos saberes basados en la experiencia, que construyen las profesoras en el aula junto a los estudiantes, son resultado de la interacción con las diferentes posturas o conflictos propios del ambiente escolar cotidiano. Surgen en el aula como menciona, Perafán (2015) “La práctica profesional docente es racional por sí misma y no requiere de una razón externa para existir como saber; ella constituye en sí misma un estatuto fundante de saber.” (p. 27). Así, para el caso, sobre la noción escolar de identidad se muestran a continuación las siguientes figuras discursivas:

3.2.1 Metáfora Del Discurso Del Nosotros Como Construcción Democrática Participativa

Las distintas formas y manifestaciones grupales, que surgen en el aula como experiencia de acciones democráticas, se profundizan en el discurso, cuando se entienden en un determinado contexto, propician una atmosfera de confianza y participación activa. Así, el asunto individual es relevante en el grupal y se integra a una territorialidad subjetiva de pluralidad.

En lo anterior, el discurso adquiere racionalidad y dinamismo cuando genera el espacio para el dialogo deliberado o directo, como un asunto de derecho.

Los discursos del nosotros ponen de manifiesto el hecho de la identidad colectiva, esto es, el reconocimiento de la existencia de un colectivo identificable, por sus integrantes y desde fuera, así como las bases sobre las que se construye esa identidad. (Revilla, de Castro y Tovar, 2015, p. 5).

Las profesoras Sofia (Θ A) y Sara (Θ B), al exponer el discurso del nosotros, buscan originar una serie de percepciones sobre intereses generales y crean el ambiente participativo, otorgando, además, el sentido de pertenencia sobre lo que brinda el entorno y espacio social. Inicialmente, en los siguientes episodios, 30, 9 y 11, vemos como se apoyan en un discurso para motivar el sentido de pertenencia:

clase 1 Episodio 30 Θ A 26 de septiembre de 2018

E: profe, ya me acorde, quebrada tres esquinas

P: mire, milagro...milagro él vive acá y ya sabe el nombre de una de las quebradas ¿Por qué?, a ver, mire nosotros somos de acá y no conocemos lo de nosotros.



Profesora Sofia, invitando a participar.

Clase 1 Episodio 9 Θ B 18 de octubre de 2018

P: sí claro a la afrocolombianidad ¿cierto? Nuestro país, en nuestro país hay muchos afros, ¿cierto? ¿Y que será afros? ...

P: y que ellos al igual que nosotros merecen ¿qué?

E: Respeto

P: ¿Respeto, cierto? Y que nosotros debemos valorar, respetar, porque todos somos ¿qué?...

E: Seres humanos

Clase 3 Episodio 11 Θ A 17 de octubre de 2018

P: nuestra tierra, ¿Qué más? Por allá los niños... a ver ¿Quién más, por qué? ...la niña dice debemos preocuparnos todos por Colombia, porque como ella misma lo dice, debemos identificarnos con lo nuestro, cuidar lo nuestro, tener en cuenta que esto, es donde vivimos y lo primero que tenemos es esto ¿cierto?...

P: mayores de edad y como tal nos convertimos como dice el, en ciudadanos que debemos cuidar pues a Colombia y allí es donde nosotros podemos elegir y ser elegidos ¿cierto?

En los apartes anteriores, la razón que impulsa a los cuestionamientos surge de forma espontánea sobre un plano territorial, además, los episodios dan a entender que la pertenencia como el cuidado del aspecto social y del medio ambiente, toman relevancia en forma implícita en muchos otros sentires, evocados en la memoria de los sujetos interpelados, también, la

significación del arraigo y las expresiones culturales comunes en representaciones del empoderamiento de su entorno próximo.

En los siguientes fragmentos de clase realizadas por las profesoras, instan a la construcción de sentido de pertenencia con la idea de participación de acuerdo con la senda antes recorrida, logrando acercar los rasgos característicos de la identidad nacional acuñada en la retórica del ciudadano, episodios 27 35 y 26 respectivamente:

Clase 4 Episodio 27 Θ B 13 de noviembre de 2018

P: entonces shhhh... la identidad son rasgos o características ¿cierto? que poseen ¿quiénes?

E: nosotros

P: Los seres humanos y también las cosas como decía aquí estudiante, para los que no lo escucharon... no solamente es identificarnos con un apellido o con un nombre eso hace parte a la religión, a la raza y a la cultura donde nosotros nos encontremos no ¿cierto? cada grupo de personas tiene unas características

Episodio 35 Θ B 13 de noviembre de 2018

P: bueno, entonces libertad es el derecho cierto que tiene una persona de elegir, de pensar, de actuar cierto sin ser cohibido, pero como dice estudiante, últimamente los gobiernos nos han cohibido de muchas cosas, pero ¿por qué? porque nosotros hemos permitido, nosotros tenemos la oportunidad de elegir cierto Y ser elegido, pero desafortunadamente Cuando tenemos que hacer esa elección no lo hacemos

Clase 3 Episodio 26 Θ A 17 de octubre de 2018

P: aquí nos está informando algo que nos sirve a nosotros como colombianos ¿cierto? Y es conocer nuestro gobierno, nuestra clase de gobierno y como nosotros podemos ser partícipes de él, como podemos nosotros transformar de una u otra manera a Colombia, ¿y quiénes son los encargados de venir a transformar a Colombia?

E: nosotros

En los anteriores episodios, las profesoras consideran que formar en la subjetividad humana, hace parte de la construcción de conocimiento nuevo desde lo experiencial, cuando reflexionan sobre la función de gregarios de una colectividad que se identifica, por sus características culturales o políticas y que considera un transcurso en su formación como

ciudadano. Como menciona Pérez, (2006) “El ser es una unidad, pero en su devenir muestra la pluralidad que le es propia y necesaria” (p.14). por tanto, al interpelar al estudiante, sobre hacer parte de comunidad, su intencionalidad se proyecta hacia la importancia de reconocerse como ciudadano, cuando se hacen visible en los episodios 90 y 4, así:

Clase 2 Episodio 90 Θ A 03 de octubre de 2018

P: ya, ¿cierto? hasta ahí, ¿cierto? Y ¿Por qué debemos tener identidad? ¿Por qué molestamos tanto con el tema de identidad?

E: con la identidad conocemos nuestros antepasados

P: ¿si nosotros tenemos identidad? ¿Qué pasa con nosotros? Vamos a ser ¿Qué?

E: mejores personas

P: ¿Por qué?

E: porque estamos identificando a sí mismos

Clase 3 Episodio 4 Θ A 17 de octubre de 2018

P: la democracia, (reafirma) entonces cómo ese concepto, tiene que ver con nuestra vida, con nuestra actualidad, ¿cierto? Entonces tenemos una exposición que nos trae una compañerita, para explicarnos un poquito más a fondo ¿qué es la democracia?, ¿para qué sirve la democracia? Y si realmente eso ¿nos concierne a nosotros? Para la vida personal, para nosotros ¿cómo seres dentro de una sociedad? Dentro de ustedes acá en la institución ¿sí? Y entonces vamos a ver si ese concepto se relaciona con nuestra vida personal...

Así que, en el discurso del nosotros la responsabilidad que pueden inferir sobre la posición de las profesoras como referente de ejemplo, se interpreta desde la convergencia de sentidos emanados de su interacción con sus discentes, evidentes cuando explican el valor que tiene una posición horizontal, en especial cuando sobreviene un compromiso con el cuidado de sí mismo y de los demás, partiendo de la pertenencia misma, como se afirma en los capítulos de la TER 64, 20 y 42 en cada profesora:

Episodio 64 TER Θ B 3 de abril de 2019

sí... pues que hago parte de ese grupo, que me identifico con el grupo y que al igual pues quiero que el grupo se identifique conmigo, eso es lo que yo... lo que yo formo... sí estamos formando ehh jóvenes para un futuro pues nosotros tenemos de una u otra manera que involucrarlos, así nosotros en el momento no lo hagamos, pero estamos involucrándonos o identificándonos con ellos.

Episodio 18 TER Θ A 28 de marzo de 2019

En la palabra nosotros, porque pues, considero que al estudiante hay que trasmitirle a través de sus vivencias y de sus diferentes trabajos que traemos a nuestra área ¿cierto?

Episodio 20 TER Θ A 28 de marzo de 2019

y que todos nosotros, somos los responsables de la transformación de ellos, entonces si yo no me incluyo con ellos pues, vamos a hacer que ellos se sientan como que los estoy haciendo a ellos a un lado, y eso, si no,

Episodio 42 TER Θ A 28 de marzo de 2019

yo siempre les digo, bueno pues si tú no te preocupas por lo tuyo ¿cierto? ¿Quién lo va a hacer?, ¿y tú no puedes hacerlo? Ellos me dicen, pero es que, no... no, tienes que empezar desde ya y no lo vas a hacer solito tienes que buscar quien te apoye y ese es el “nosotros”.

Las diferentes acciones democráticas expresadas por las profesoras, en los anteriores episodios, contribuyen en el sentir de las manifestaciones grupales, demuestran distintos escenarios de participación, aportan a la construcción de sujeto, con el cuidado, la participación e intervención idónea como individuo que aporta con su vivencia en lo sociocultural. Este saber basado en la experiencia, parte de la interacción con y por el conocimiento del otro, provisto de sentires y emociones, constitutivos de semejanzas y diferencias que provocan el reconocimiento de unos y otros, derivados de la práctica profesional de las profesoras, que construyen un nuevo conocimiento.

3.2.2 La Metáfora De La Opinión Como Recurso Integrador De Experiencias Y Saberes Compartidos

El uso de la expresión oral en el sistema educativo es imperante para el desarrollo de competencias y habilidades de comunicación, igualmente, es importante, utilizar la palabra como elemento fundante de relaciones humanas, en especial por su significado racionalizado y reflexivo de la cotidianidad. La defensa de ideas personales construidas en un contexto específico se cuestiona en el espacio escolar por medio de la opinión, a su vez, constituye el recurso utilizado con el incito de mejorar el acercamiento y comprensión de significados concurrentes en clase, esta oportunidad de interlocución entre todos, toma sentido como el lugar de confluencia donde diversos sentires y experiencias son pretexto para el diálogo de saberes. Dentro de la investigación, se evidencia que las profesoras, van construyendo nuevos significados en torno a su empatía con la opinión de los demás. En los episodios 35, 36, 11, en Θ A, 14 y 29 en Θ B, respectivamente:

Clase 1 Episodio 35 Θ A 26 de septiembre de 2018

P: El primer monitor que termine va y se reúne con su fila y va a compartir no sé, con sus filas y les comparte el nombre de las quebradas ¿listo? Ya se van a acabar los tres minutos... ya listo bueno listos... vayan y se organizan

Episodio 36 Θ A 26 de septiembre de 2018

P: ese grupo de allá, ¿no tiene monitor?, ¿por qué? ¿no tienen monitor?... allá hay dos monitores, (en la siguiente fila) compártanle a sus compañeros.

Clase 3 Episodio 11 Θ A 17 de octubre de 2018

P: nuestra tierra, ¿Qué más? Por allá los niños... a ver ¿Quién más, por qué? ...la niña dice debemos preocuparnos todos por Colombia, porque como ella misma lo dice, debemos identificarnos con lo

nuestro, cuidar lo nuestro... Aquí es donde dice la niña que nacimos... ¿cierto? Aquí donde ustedes en este momento se están ¿Qué?

E: desarrollando

Clase 4 Episodio 14 Θ B 13 de noviembre de 2018

P: dije pensemos no dije yo, yo, yo uno o dos... hay uno que tiene que leer lo que escribieron de los conceptos otro que va a explicar lo que entendieron de la lectura, shhh ¿listo ya? Apúrense ayuden a redactar en cambio de estar ahí peleando

Episodio 29 Θ B 13 de noviembre de 2018

P: estamos hablando de derechos, estamos hablando de deberes ¿sí?

E: que la libertad es como un derecho que nosotros tenemos si quiere salir, si quiere jugar o algo... cada quien tiene sus...

P: complemente shhhh

En los apartes anteriores, las profesoras, utilizan la opinión como un medio para alcanzar un fin, construir nuevos diálogos entre los grupos que conforman los estudiantes para la comprensión de conceptos. Las explicaciones contextualizadas con postulados o afirmaciones, elaboradas por ellos mismos, utilizan la memoria del anunciador, que construye su parecer en torno al cuestionamiento que genera debate y reflexión situada. Por consiguiente, la situación que conlleva a la reflexión, propicia nuevos constructos propios de la experiencia, puesto que, en innumerables veces, las profesoras han vivenciado esta situación de aula, lo que permite entender, las razones para su intermediación y la importancia de la opinión como medio integrador de saberes cotidianos.

En particular, estas impresiones que logran inferir son correlacionadas con la intención, desde la práctica profesional de las profesoras, al plantear desde diferentes posiciones, la invitación a la participación de cada uno y en la provocación para la construcción en clase de nuevas ideas, sobre experiencias particulares o historias para contar. Precisando más, lo que realizan las profesoras con su práctica se entiende en los capítulos 1, 7, 8 y 10 de la TER:

Episodio 1 TER Θ A 28 de marzo de 2019

A ver la palabra compartir significa que como que todos vamos a aprender de todos, ¿sí?, no solamente el conocimiento lo tiene el docente, sino que también los estudiantes compartan un conocimiento que ellos tienen desde su contexto

Episodio 7 TER Θ A 28 de marzo de 2019

pero como uno, los lleva a su lugar de ... a su territorio entonces ellos dicen ah si este sitio también lo conozco y se motivan a participar ¿sí?

Episodio 8 TER Θ A 28 de marzo de 2019

Es una manera como de ... ayudar a que el estudiante que casi nunca participa en clase, pues comparta un poquito de su saber

Episodio 10 TER Θ A 28 de marzo de 2019

¡ah!, ese es mi río, esa es mi vereda, ese es mi... ¿sí?
Entonces ellos como que pueden compartir y a través de eso vamos despertando identidad

Es de notar que, si bien la intervención de la docente influye en algunas características generales sobre temáticas específicas, en los anteriores episodios, los símbolos resultantes en la configuración del saber, es aludido a sus discentes para el consenso democrático de experiencias, de diversidad de pensamientos y aceptación del otro con su opinión. De acuerdo con Comboni y Juárez (2013), se considera el dialogo como una virtud para participar cuando dicen:

Más allá de un juego de semánticas, esto nos refleja un enfoque, una postura, una actitud a seguir. Reconocer y valorar lo que somos, convivir y dialogar con el otro y con los otros, para tener la capacidad de construir un nosotros. (p. 15)

De igual modo, Comboni y Juárez (2013) concluyen que esta práctica es imperante diciendo:

El diálogo lo entendemos como “encontrarnos con nuestras palabras” o “llevarnos en nuestra palabra”, ambos en su sentido interpretativo significan “hablarnos para escucharnos”. Con esto se expresa que el diálogo se da entre dos o más personas, en un ambiente de respeto y reciprocidad; no importa cuán fuerte sea la discusión, cuán complejas las distancias entre el sentido de los discursos y sus distancias ideológicas, cuán tenso el ambiente, el proceso y los participantes al poner al centro de la discusión la necesidad común o compartida por la mayoría, logran llegar a la calma y toman los acuerdos necesarios. (p. 21)

De modo que, la opinión de los actores que intervienen en el contexto educativo, estudiantes y profesoras, confluyen en la integración de pensamientos basados en experiencias por medio de la expresión oral, dando significado a las representaciones surgidas en un marco de respeto, superando las barreras en la comunicación y fortaleciendo relaciones sociales. Además, formando personas que valoren al otro como ser humano, que encauce su conducta y actitud hacia quien merece ser escuchado.

3.3 Las Teorías Implícitas y El Campo Cultural Institucional Como Su Estatuto Epistemológico Fundante Asociado A La Noción De Identidad

El aula de clase constituye un lugar activo, donde convergen posiciones e imaginarios del docente y de los estudiantes que la comparten, los saberes constituidos a partir del campo cultural institucional hacen parte de las teorías implícitas por su carácter tácito, pues la

producción de saberes construidos desde discursos no verbalizantes confiere al docente ciertos comportamientos direccionados a resaltar valores institucionales.

El reconocimiento de acciones que generan un ambiente normativo de aplicación práctica se evidencia cuando el profesor asume el rol de garante de compromisos en un contexto escolar particular, cuando ha interiorizado aspectos de las reglas básicas institucionales. Como menciona Fortoul-van der Goes (2013)

Cuando ingresamos a cualquier escuela los estudiantes entran a un proceso de “formación de la identidad”; en este periodo aprenden las reglas de la nueva comunidad a la que se integran. Este proceso de aprendizaje in situ está influenciado por las actitudes y conductas no explícitas de profesores y compañeros (p. 119)

De esta manera, las profesoras de sociales, partícipes de esta investigación, reconocen compendios como: el proyecto educativo institucional (P.E.I.), el modelo pedagógico, la malla curricular, el plan de estudios, la planeación de clase, entre otros, como los elementos que legitiman su existencia debido a la normatividad propia de la institución, si bien, algunos comportamientos de los profesores señalan la existencia de un currículo oculto, hace parte de la institucionalidad y permea el actuar de la comunidad educativa en general. En la interpretación de información resultante de las profesoras de sociales que participaron en esta investigación, Sofia y Sara, en su proceder bajo esta disposición, se encuentran el símil y la metáfora siguientes:

3.3.1 El Símil De La Diplomacia Del Liderazgo Como Reconfiguración De La Consonancia En El Trabajo De Equipo

Durante el quehacer pedagógico de las profesoras Sofía (ΘA) y Sara (ΘB), se distingue un discurso relacionado con un ambiente cultural institucional, impulsado a su vez, con sentido organizativo, bajo parámetros de prudencia en las relaciones con los miembros de la comunidad educativa. Este sistema direccionado en sentido de reciprocidad propende por mejorar las relaciones de los estudiantes entre sí, se ve apoyado sobre ciertas virtudes y valores de algunos miembros de un grupo, cuando se desempeña un papel protagónico en distintos momentos de la acción pedagógica, sobre todo en la colaboración y el ejercicio del rol específico del liderazgo.

La diplomacia como virtud del líder, orienta los destinos del grupo, encamina hacia el logro de objetivos comunes y resuelve dificultades implícitas dentro del mismo, de igual forma, la intencionalidad encontrada en los siguientes episodios de clase en las profesoras, dejan evidente la carga del horizonte institucional que busca formar liderazgo y afianzar el papel mediador frente al desarrollo de actividades.

Clase 1 Episodio 3 Θ A 26 de septiembre de 2018

P: por favor los monitores revisamos la tareíta, que teníamos para hoy y ya empezamos.

P: ¿ya llamaste a lista?

Episodio 17 Θ A 26 de septiembre de 2018

P: recuerden que si no hicieron la tareíta los monitores me pasan el informe, que no hicieron la tarea el viernes

P: o sea ¿para mañana dejamos la actividad?

P: ¿por qué tienes que imponerle a la mayoría lo que quieres hacer? Hay que hacer acuerdos... ¿Por qué quieres mañana? Si la mayoría no tiene listas las cositas.

Clase 2 Episodio 15 Θ A 03 de octubre de 2018

P: Bueno, bienvenido al grado 601, esperamos que te vaya muy bien y por favor te acoples a la organización que tenemos, tú vas a pertenecer a esta filita, va a haber un monitor que estará muy pendiente de la organización, la tarea, de la disciplina ¿sí?...

Clase 3 Episodio 11 Θ A 17 de octubre de 2018

P: Aquí es donde dice la niña que nacimos... ¿cierto? Aquí donde ustedes en este momento están ¿Qué?

E: desarrollando

P: desarrollando, y como van a ser los futuros ¿Qué?

E: líderes

P: líderes, ¿Qué más?, la niña dice que después de los dieciocho años nosotros somos ¿Qué?

E: ciudadanos

Clase 4 Episodio 11 Θ A 30 de octubre de 2018

P: entonces, ¿Qué vamos a tener en cuenta en esas normas de comportamiento?, si hemos aprendido a trabajar en grupo, si vamos a trabajar... el líder del grupo, recuerden que ustedes tienen un líder tiene que estar pendiente...

En los anteriores episodios, 3 ,17 y 15 la profesora Θ A, fortalece la ilación de los estudiantes con la figura que representa el líder como miembro del grupo, de esta manera, motiva la responsabilidad en las actividades y la participación del trabajo en equipo, empoderando al estudiante en fortalezas propias de sujeto que toman decisiones para un bien común. Igualmente, en el episodio 11 de la clase 3 y el 11 de la clase 4, el reconocimiento de las funciones como líder, tiene un carácter formativo desde un discurso cargado de principios institucionales, que yacen en el manual de convivencia escolar, y que establece los códigos para la mejora establecidos en el ambiente, como se encuentra establecido en el perfil del estudiante de la institución educativa donde menciona:

Competencias interpersonales: un(a) estudiante con excelente relación y con la capacidad de trabajar en equipo, solucionar conflictos, ejercer liderazgo, ser práctico(a) en las relaciones interpersonales e interactuar con otras(os) para obtener resultados exitosos y que permitan que a nivel particular y grupal el resultado se destaque. Manual de convivencia IERD de Subia. (P. 40)

No obstante, el uso de discursos sobre normas y sentidos de pertenencia que se imparten en diferentes momentos en la escuela, consideran el trato subjetivo de otras acciones participativas que llevan a experimentar en los miembros de la comunidad, un imaginario de identidad institucional, evidente en las profesoras que hacen parte de la investigación.

De esta manera, los esfuerzos de las profesoras, encaminados al éxito educativo, se reflejan, usando argumentos motivadores para los líderes asignados, mejorando factores adyacentes como la convivencia, el impacto positivo del líder y la consonancia del diálogo entre todos. En el siguiente episodio de la TER, y de la entrevista semiestructurada, el compromiso con el proceso de apropiación de actitudes direccionadas implícitamente se denota así:

Episodio 62 TER Θ B 3 de abril de 2019

si yo soy responsable conmigo mismo voy a ser responsable con los demás, si yo no soy responsable conmigo mismo pues lógicamente no voy a poder, no voy a ser responsable ante un grupo

Episodio 36 Entrevista. Θ A 28 agosto de 2018

Llevar al muchacho a una elección real, no cosas vanas, sino que realmente dentro de la práctica ellos entendieran como se hace una elección, eso es enseñar identidad institucional. Enseñarle que él puede ejercer un liderazgo y a través de eso, salir a su comunidad a transformar y esa parte de gobierno escolar, puedo decir que lo ayude a implementar y esta institucionalizado.

En los anteriores episodios, se puede observar el valor que dan las profesoras al concepto de liderazgo de rasgo polivalente cuando se entiende la proporcionalidad de su función como promotor de crecimiento común, de cambios positivos en las relaciones humanas y aceptación de las diferencias. Resulta igualmente loable, la búsqueda y transformación de nuevos liderazgos en positivo, logrando además traslucir en el sujeto discente, un defensor de derechos y deberes con la interiorización de normas de convivencia específicas para su desempeño en un contexto y grado de formación escolar.

Es importante vincular a los estudiantes en la construcción, el análisis crítico y la modificación de las normas que rigen sus actividades cotidianas. Por ejemplo, construir con los de tercero el manual de convivencia del salón o diseñar, con los de octavo, la organización y las reglas del juego de un encuentro deportivo, son proyectos que pueden llevarlos, no sólo a que se comprometan más con esas normas que ayudaron a crear, sino a comprender el sentido y el papel de las normas en la sociedad. Min. Educación (2004, p. 11).

Así como también, es necesario el permanente seguimiento de las concepciones que construyen los estudiantes cuando las profesoras en su labor pedagógica motivan a la toma de decisiones acertadas en determinados momentos de la clase o en el rol de estudiantes frente al colectivo, integrado por la comunidad educativa.

3.3.2 Metáfora De La Idea De Oportunidad Y Favorabilidad Como Formador De Escenarios Posibles De Ciudadanía.

En el contexto escolar, donde se desempeñan las profesoras que hicieron parte de esta investigación, se encuentran vigentes, los decretos o normatividades que sugieren medir el desempeño académico de cada estudiante; a su vez, estos permiten la interpretación en torno al aprovechamiento del tiempo escolar, en relación con el cumplimiento de estándares básicos alcanzados. Esta razón, sobre superación del logro y rendimiento académico esta direccionada a cumplir en cierta medida, con el objeto de mejorar indicadores de desempeño de estudiantes con deficiencias académicas.

A la par de esta intención, el direccionamiento de la institución sobre el alcance de su misión y el perfil del estudiante denota el compromiso social en su énfasis específico cuando

pretende: “a través de esta experiencia significativa el estudiante desarrolla las competencias laborales generales tales como, creatividad, autonomía, manejo de conflictos, trabajo en equipo, gestión y administración de recursos, capacidad de gestión tecnológica” P:EI. I.E.R.D. de Subia.

De igual forma, dentro del aula, las profesoras propician un ambiente de exigencia concatenado, con el cumplimiento de deberes y la percepción de una función social de aprovechamiento de los recursos de los que disponen, haciendo favorable tanto el ambiente como el desarrollo de las acciones académicas en pro de un pensamiento de ciudadanía efectiva. además, llevan las ideas al ámbito de la capacidad y la oportunidad, como opciones para participar activamente en decisiones concernientes al carácter cívico. Esta proximidad entre oportunidad y favorabilidad, se hacen visibles en la diversidad de frases expuestas en los próximos episodios, 21, 35, 46 y 43:

Clase 3 Episodio 21 Θ B 6 de noviembre de 2018

P: A ver me escuchan un minutico o si no, no, salen... (estudiante)... (estudiante) a ver.... entre más oyeeee estudiante... shhhhh hagamos silencio... entre más oportunidades se les da para que realicen los trabajos y talleres ustedes no presentan no se...

Clase 4 Episodio 35 Θ B 13 de noviembre de 2018

P: P: bueno, entonces libertad es el derecho ¿cierto? que tiene una persona de elegir, de pensar, de actuar ¿cierto? sin ser cohibido, pero como dice (estudiante) últimamente los gobiernos nos han cohibido de muchas cosas, pero ¿por qué? porque nosotros hemos permitido, nosotros tenemos la oportunidad de elegir ¿cierto? y ser elegido, pero desafortunadamente cuando tenemos que hacer esa elección no lo hacemos.

Episodio 46 Θ B 13 de noviembre de 2018

P: por favor hasta el día de hoy les di la oportunidad de que presentaran para subir la nota niñas.....

Episodio 43 Θ B 13 de noviembre de 2018

P: ¿Por qué? si era la oportunidad de sacar 10, ¿estaba jugando?, rápido ¿y las preguntas?, pero no están todas...

En los anteriores episodios se hace alusión a la oportunidad en diferentes contextos, aparentemente disímiles, pero que, al verse en conjunto comienzan a tener un fundamento común; la docente pone en consideración, un actuar en el sujeto interpelado, con respecto a su responsabilidad, es decir, un escenario posible para confrontarse en la participación y la autonomía, característica del ser individual, que conoce y se desenvuelve en un entorno escolar idóneo, para su formación personal y ciudadana. Se plantea entonces, que se han dispuesto mecanismos de participación concretos en la vida escolar, social y política, que, en ellos, se ha logrado avanzar en diferentes aspectos frente a los derechos y sobre las garantías de acceso de unos y otros, especialmente los de disposición básica.

Igualmente, en asuntos de mejoramiento de las condiciones de vida digna, que aún se desconocen o no son priorizados, la idea de ciudadanía que infieren los estudiantes, cuando las profesoras construyen su discurso, emergen inconscientemente de las relaciones institucionales y el entorno social, Además, se hace evidente, cuando las profesoras exponen en los diferentes episodios de las entrevistas de la TER, sus consideraciones y sentido de oportunidad construido en el aula:

Episodio 71 TER Θ B 3 de abril de 2019

porque desafortunadamente nosotros evaluamos yo digo desafortunadamente porque no debería ser por una nota, no se debería analizar el ehh digamos los conocimientos que cada estudiante tiene, yo siempre acostumbro a dar oportunidades para que ellos mejoren.

Episodio 77 TER Θ B 3 de abril de 2019

pues es la realidad nosotros tenemos muchas oportunidades en nuestro país y no las aprovechamos, hay muy poca gente que aprovecha esas oportunidades, pero la gran mayoría no aprovechamos de esas oportunidades, oportunidades de trabajo, oportunidades de estudio

Episodio 28 TER Θ A 28 de marzo de 2019

Hace parte de mi ética, de mi práctica, siempre he tratado de que todos estemos o en la cama o en el suelo, ¿sí?

Episodio 32 TER Θ A 28 de marzo de 2019

es como mi forma de decir todo somos iguales, que todos tenemos las mismas oportunidades a pesar de que todos seamos diferentes...

Las interpretaciones sobre la forma como se atribuyen algunas permisiones y el favorecimiento de oportunidades, está dada en el cuerpo de la normatividad educativa y el currículo institucional, de igual modo, en relación a la noción de identidad social, en lo dispuesto como, el crecer juntos, en la igualdad y equidad para la construcción de un entorno social justo. Esta idea como afirma Giraldo (2015) se entiende:

Esto no quiere decir que los jóvenes no ejerzan ciudadanía, sino que la ejercen en otros escenarios y de otras maneras. Por eso es que la participación juvenil no solo requiere ser entendida desde su relación de empoderamiento respecto de los adultos, sino que deben reconocerse sus propias formas de construcción social y las transformaciones y expresiones en que basan sus identidades, orientaciones y modos de actuar (p. 86)

Como se indica, al entender la responsabilidad que otorga el docente al estudiante, cuando lo induce al aprovechamiento de la oportunidad, esta de cierta forma, deviniendo otro sujeto, que se entiende como sujeto en formación, empoderado por la comprensión de su actuar en su entorno escolar, social y político, que responderá a la vida social, aun, cuando no tenga acceso a oportunidades específicas, pero si las legales.

3.4 Guiones Y Rutinas Y Su Estatuto Epistemológico Fundante: La Historia De Vida Asociada A La Noción Escolar De Identidad

Los guiones y rutinas corresponden a los saberes que se suscitan, desde las experiencias vivenciadas por el docente en su historia de vida, de manera que, se presentan inconscientemente, de este modo, se expresan en actuaciones implícitas y sirven para motivar y controlar el ambiente escolar en el aula. Estas expresiones muchas veces ocultas para el docente, aparecen de forma imprevista y reiterativa. Como enuncia Perafán (2015) cuando dice: “No obstante, se hace necesario reconocer que los guiones y rutinas que mantienen los profesores pueden ser comprendidos como saberes actuantes tanto desde el inconsciente como desde el subconsciente, que son dos dimensiones diferentes” (p. 28).

La historia de vida, corresponde a un argumento para investigación que contribuye a la comprensión sobre la confrontación individual de cierta situación experiencial personal con carácter significativo, Ferrarotti 2007 la define como:

La historia de vida es un texto. Un texto es un “campo”, un área más bien definida. Es algo “vivido”: con un origen y un desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precisos, con sus cifras y su significado. (p. 28).

Argumenta la importancia para la investigación cualitativa afirmando: “No es casualidad que, para la reunión de los datos empíricos a través del análisis cualitativo, sea fundamental la “historia de vida”. (p. 26). Para este trabajo, la entrevista semiestructurada es un instrumento que recoge una cantidad de experiencias propias del sujeto entrevistado, de igual modo, para evidenciar su confrontación frente a situaciones individuales relacionadas directamente con la práctica y la noción específica que corresponde.

Adicionalmente, durante el uso de los instrumentos para la investigación en especial la entrevista inicial semiestructurada, en el análisis de datos se evidencian dentro del discurso de las profesoras, motivaciones que inducen a considerar otros elementos que corresponden al estatuto epistemológico de historia de vida que se indaga por medio de la TER, de esta manera, se confirman posibles interpretaciones de las figuras literarias que evidencian su discurso, como lo esclarece Ferrarotti, (2007):

La memoria es estimulada en formas y por factores a menudo imprevisibles o del todo casuales. Puede bastar un olor o un sonido, una música que se aleja para despertar y hacernos recordar una página entera de vida, a recrearla, evocándola, un “pasaje del alma”. O bien un rostro, una línea particular del horizonte, una fotografía. (p.30).

De acuerdo con esta idea, las actuaciones de las profesoras, en ocasiones obedecen a saberes interiorizados, que responden a estímulos externos en forma simbólica, son parte de su experiencia individual sobre similares situaciones activantes de un incito, por lo tanto, no reflexivas en su acción, pueden ser verbalizadas o no, según se presenten. Algunos símbolos del inconsciente son una función en sí misma, como lo define Piñones, Galdames y Mansilla (2018) “El inconsciente pasa a ser definido desde la función simbólica como aquella función regida por las leyes universales del pensamiento simbólico” (p. 159) así, las profesoras participes de esta investigación, durante el análisis de información, justifican su actuar tácito, en dos rutinas, que ejercen en su cotidianidad y que representan este saber:

3.4.1 El Guion Del Reconocimiento Como Estímulo Valorativo Del Esfuerzo Y El Cumplimiento Del Logro

Durante el análisis de la información obtenida de las profesoras, aparecen disímiles expresiones afectivas, manifestaciones reveladas en la emoción, en particular, con un sentido valorativo, para motivar e instar a los sujetos discentes, en concordancia con sentimientos de felicidad por el resultado obtenido a raíz de un esfuerzo. El reconocimiento del logro del estudiante, como sujeto productor y consciente de su progreso, confirma el grado de compromiso con el discernimiento de un tema, del mismo modo, involucra procesos de construcción de sentido de la enseñanza-aprendizaje, que se producen en el aula junto al docente. La interacción espontánea y conjunta de saberes corresponden a la experiencia, y evoca a su relación directa con el estímulo valorativo en el sujeto, cuando él, es consciente de un nuevo saber encontrado y apropiado en su acontecer. En el caso de la profesora Sofia ΘA, se demuestra en los episodios 33, 43, 20 y 56, donde felicita a sus estudiantes y reconoce su actuar de acuerdo con el objetivo de la clase:

Clase 1 Episodio 33 Θ A 26 de septiembre de 2018

P: ¿se han fijado que cerca al club hay un puente? este es el rio chocho, por ahí es. ¿y este rio a donde va a desembocar? ... al rio?

E: Magdalena

P: Magdalena eso...muy bien felicitaciones un aplauso para estudiante.

Episodio 43 Θ A 26 de septiembre de 2018

P: uy estudiante hoy estas super pilo, felicitaciones, un aplauso para él... pero que se sienta ese aplauso... hay que rescatarle a estudiante que él es poco participativo y miren hoy está muy juicioso...



Profesora Sofia, felicitando a su estudiante

Clase 3 Episodio 20 Θ A 17 de octubre de 2018

P: yo quiero que le demos un fuerte aplauso a niña, a ver... shhh a ver ella se esforzó por tratar de explicarnos a través de un trabajo de diapositivas,

clase 4 Episodio 56 Θ A 30 de octubre de 2018

P: quiero que le demos unas felicitaciones a los caballeros que hicieron caso de trabajar



Profesora Sofia, motivando a estudiantes

En los anteriores episodios, la motivación sobreviene de entender que dentro del vínculo social que corresponde a cada sujeto, el aceptarse como miembro de un colectivo es incluirse y responder a un requerimiento temporal de aprobación grupal. Desde esta percepción, la emotividad surgida entre el sujeto profesor y el estudiante considera un lazo afectivo, que forja relaciones más cercanas a los simples diálogos de interacción propia del aula. El esfuerzo es valorado con exaltación del logro, abandonando el juicio cuantitativo que se presume, confiere asertividad a los cuestionamientos del docente en el desarrollo de la clase. En los episodios siguientes de la TER, la profesora Sofia, extrapola el sentido del reconocimiento, manifestado en la felicitación emotiva, cuando descubre su sentido:

Episodio 46 TER Θ A 28 de marzo de 2019

Pues...De la misma alegría, a mí me emociona ver que... eso es como espontáneo, porque es como en la misma clase que surjan cosas que uno como que ¿Por qué pasó esto? eso me emociona

Episodio 54 Θ A 28 de marzo de 2019

y cuando se logra, es cuando me emociono y es cuando llega el aplauso, porque es como una manera de decirles mire que, si se puede, y entonces eso nos motiva a todos.

Episodio 57 Θ A 28 de marzo de 2019

Y de pronto a mí me emociona cosas, por ejemplo ¿no sé?, a mí me alegra mucho verlos o que los muchachos logren algo y de ahí viene la emoción.

Episodio 63 Θ A 28 de marzo de 2019

el valorarse como seres sociales dentro del grupo para poderse ayudar, compartir y valorar su trabajo

En los anteriores episodios, se observa, que en diferentes momentos de reflexión sobre el estímulo afectivo y su intención valorativa por el logro de resultados, la emoción hace parte de la construcción de un saber, emoción por parte de los estudiantes y también de la profesora quien a su vez, al observar el resultado espontáneo expresa un agrado que se traduce en la rutina de congraciarse con los estudiantes, motivando al reconocimiento del sujeto con valores y virtudes, no solamente académicas sino sociales, cuando afloran desde su sentir personal; entendiéndose como dice Maturana (1997), cuando reflexiona sobre la emotividad diciendo: “el observador distingue diferentes emociones y estados de ánimo a través de la distinción de los diferentes dominios de acciones en los cuales los organismos observados se mueven”. (p. 56).

Así mismo, cuando la profesora pronuncia juicios de valor sobre las acciones de algunos estudiantes, justifica su actuar desde sus experiencias vividas constituidas en parte de su aprendizaje personal y del cual sostiene su acción hacia los demás por medio de manifestaciones afectivas o de aliento para propiciar el cambio de actitud frente a los desaciertos o dificultades cotidianas o personales de sus estudiantes.

Episodio 114 y 129 TER Θ A 28 de marzo de 2019

bueno no me había dado cuenta, es como más de ternura hacia ellos, y el abrazo es más como venga usted puede, es más como darles confianza, soy más maternal y de pronto yo soy consentida. Jejeje. (...) Por ejemplo en otra experiencia en otro colegio, de apego con los estudiantes y era muy joven, pero tenía mucha confianza con ellos y en la cual les impulsaba a ser los mejores, entonces ellos aprendieron a exigir sus derechos, pero siempre con el respeto.

En esta dirección, es posible comprender en palabras de Maturana (1997), cuando fundamenta el proceso de complementariedad del conocimiento y la emoción, al afirmar:

Pienso que es el vivir en el amor como la emoción lo que constituye lo social, (...) y permitió su conservación de generación en generación como un modo de vivir en el aprendizaje de los niños. el amor con el dominio de las conductas racionales o a través de las cuales el otro, la otra, o lo otro, surge como legítimo otro en convivencia con uno. (p. 131).

El valor subjetivo establecido en la respuesta satisfactoria de su alcance del logro, se evidencia en el proceso de aprendizaje que resulta de su esfuerzo y de su capacidad de comprensión del otro como un sujeto que necesita del apoyo emocional e incondicional.

3.4.2 Metáfora De La Escucha De La Palabra Como Pretexto Para El Diálogo De Las Diferencias.

Las expresiones orales, como recurso para la participación en un contexto de aula, motivan al acercamiento del diálogo, de igual modo, a la consonancia cuando se asume una postura de respeto sobre la escucha. La invitación de las profesoras, para darle importancia a la palabra de los estudiantes en clase, resulta en una excusa que persigue mejorar el ambiente escolar y el entendimiento de opiniones diversas correspondientes al saber cotidiano.

En este sentido, algunas actitudes se evidencian como principios de aceptación considerando la existencia de un dialogo de diferentes experiencias, que emanan de las concepciones de cada estudiante cuando infieren de un tema y contexto específico, aparece un nuevo concepto o idea, de tal modo que, al respetar la palabra del otro sobre lo que desea

expresar, la escucha corresponde al sentido de aceptación que cada persona desde su interior demuestra por las diferentes opiniones evidenciadas en cada discurso individual.

Las profesoras, al integrar las cualidades de convivencia y tolerancia dentro del espacio dinámico como el salón de clase, son consecuentes con el hábito de la escucha, cuando forma parte determinante en la comunicación y el conocer del otro. Como se puede entender en los siguientes episodios, las profesoras insisten en el respeto por la palabra, dando importancia a su validez y correlación con lo aprendido.

Clase 4 Episodio 29 Θ B 13 de noviembre de 2018

P: estamos hablando de derechos, estamos hablando de deberes ¿sí? perdón de libertad, de identidad, pero también tenemos unos deberes tras de cada derecho va un deber, y en este momento el deber de ustedes es escuchar a sus compañeros y respetar cierto, entonces hagamos eso



Profe Sara invitando a la escucha

En el anterior episodio, los discursos generados dentro de los grupos de trabajo, sobre una temática particular, puede percibirse como el uso incorrecto de la disertación verbal, cuando se interrumpe o se omite la opinión de alguno de los miembros que interactúan activamente. Al intervenir con su accionar, las profesoras, invitan al respeto sobre el poder de la palabra, entendida como expresión de sentires e ideas, dotan de tolerancia y actitud de cortesía hacia el otro, buscando la reciprocidad en el buen trato y la comprensión de la diferencia como sujetos, escucharse es respetarse. Mendoza, (2015) citando a Volóshinov, (1929) recoge la influencia que tiene la palabra cuando dice:

La palabra se concibe como recipiente cultural: el lenguaje es “el espacio social de las ideas”, es una “cosa social”, es un asunto de la colectividad. Y es que la palabra “es el territorio común compartido por el hablante y su interlocutor” (p. 85)

En los siguientes episodios se puede entender cuando cuestionan públicamente:

Clase 1 Episodio 45 Θ A 26 de septiembre de 2018

P: espérame un momentico niña, que todavía hay niños que no han aprendido el respeto, la competencia de aprender a escuchar, a los compañeros, ósea eso hace parte de las competencias ¿Qué?

E: ciudadanas

P: entonces, pongámoslas en práctica aquí en la clase ¿vale? Entonces escuchemos a niña. ¿listo?

Clase 4 Episodio 11 Θ A 30 de octubre de 2018

recuerden que acá se les ha enseñado... que uno tiene que aprender a pedir un favor... no es imponer, entonces todo eso vamos a evaluarlo en esta última actividad... ehh no rechazar la ayuda del compañero, a veces cree sabérselas todas, entonces lo que dice el compañero no es significativo, lo despreciamos, no, aprendamos a escuchar, de pronto lo que el compañero quiere decir si es importante...

Al corregir, llamando al orden, se denota un guion repetitivo e intencionado en clase, por lo cual, es hilvanado como una condición tacita y ecuánime de derechos frente a la imposición de distintos pensamientos que cohesionan la palabra. Proviene entonces de la historia de vida de las profesoras por su carácter implícito cuando asumen el respeto como valor ético e integral del ser humano aprendido en casa. Para comprender mejor, en los episodios de la TER, las profesoras enuncian su intención cuando reiteran su actuar en el aula:

Episodio 50 TER Θ B 3 de abril de 2019

P: Porque nosotros siempre que hablamos o que otra persona habla debemos escuchar para poder entender y podernos comunicar, si nosotros no aprendemos a escuchar no vamos a aprender a comunicarnos y no vamos a entender lo que la otra persona nos está diciendo

Episodio 52 TER Θ B 3 de abril de 2019

ellos quieren hablar todos al tiempo y si uno habla con varias personas al tiempo pues lógicamente no va a entender lo que se quiere comunicar y al igual pues no... no hay ese respeto por el ser humano, si...

Episodio 53 TER Ø B 3 de abril de 2019

yo les digo si así es aquí, en la institución imagínese como sería en la casa, no respetan a los padres, y si los padres también no corroboran con esto pues lógicamente no va a ver respeto entre ellos.

Episodio 54 TER Ø B 3 de abril de 2019

Quando yo escucho al otro, cuando yo le entiendo, entiendo lo que me quiere transmitir me estoy identificando ¿sí?

Episodio 74 TER Ø A 28 de marzo de 2019

entre ellos no se escuchan, que comienzan a pelear, y es llegar y decirles, mira escucha al otro, el otro también puede tener una opinión escuchémoslo...

Episodio 105 TER Ø A 28 de marzo de 2019

pero si el niño viene con una situación difícil, mira que me pasa esto, yo lo escucho y miramos como solucionamos, pero siempre es buscando ayuda

Resulta plausible la intervención de las profesoras, cuando generan un ambiente de diálogo y comprensión de ideas, que en varias ocasiones pueden ser diferentes o contradictorias en la disertación dentro del aula o fuera de ella, de ahí que, del ejercicio de escuchar como competencia evidente durante la clase, surge un efecto para la convivencia escolar y el acercamiento a la aceptación de la palabra convertida en locución del sentimiento o pensamientos que surgen de su cotidianidad.

Al considerar la escucha como una posibilidad para reconocer el conocimiento tácito que emerge en la práctica de la expresión oral, toma significado el diálogo que surgen de la experiencia y la subjetividad que propician el ambiente de reciprocidad y diferencia. Sobre todo, el respeto por la palabra, invita a conocer qué relación hay entre lo se piensa y se entiende de los demás, forja un sentido de noción de identidad en la conversación de diferentes diálogos e interpretaciones de pertenencia reflejados en los diferentes juegos de palabras.

4. Integración Del Conocimiento Profesional De Los Profesores De Sociales Asociado A La Noción Escolar De Identidad

En este capítulo, se expone el recorrido interpretativo que se efectuó, en los anteriores apartes de la investigación, junto con los diferentes momentos ilustrativos, sobre el conocimiento profesional específico de los profesores de sociales asociado a la noción escolar de identidad, del mismo modo, da lugar a la integración de disímiles saberes, que constituyen el conocimiento del profesor de sociales, a su vez, cada saber, está constituido, por estatutos epistemológicos fundantes, que, para el caso de la noción de identidad, se expresan en los diversos sentidos encontrados, como parte de un discurso construido por las profesoras, en su accionar pedagógico.

Tras la identificación de los saberes, que hacen parte del conocimiento del profesor, como: saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas, a partir, de sus estatutos epistemológicos, reconocidos como transposición didáctica, la práctica profesional, el campo cultural institucional y la historia de vida respectivamente, asociados a la noción escolar de identidad. Se presenta la integración del conjunto de sentidos, reflejados en figuras literarias, producidos por las profesoras de sociales, y que evidencian su construcción de conocimiento.

Los momentos que ilustran el conocimiento de las profesoras de sociales, sobre la noción de identidad, presentados en el análisis e interpretación de datos, se correlacionan con su objeto de enseñanza, como sujetos sociales, en armonía con su entorno y la convivencia pacífica, sustentada en el respeto de deberes y derechos, constitutivos de una sociedad democrática. De esta manera, al construir un nuevo conocimiento sobre la noción específica de identidad, este, no sólo proviene de lo disciplinar, sino de otro tipo de saber; uno propio, de cada docente que hizo

parte de la investigación. Así que, la integración de los saberes se presenta por niveles, con carácter explícito e implícito de los sentidos fragmentados correspondientes a cada uno de los saberes interpretados, para luego, ir integrando de manera paulatina en el orden de primero, segundo y tercer nivel los hallazgos resultantes en la investigación.

4.1 Integración De Primer Nivel

Partiendo del discurso que construyen las profesoras de sociales, sobre la noción escolar de identidad, en el saber académico y su estatuto epistemológico fundante, la transposición didáctica, la intencionalidad al enseñar sobre *trabajo colaborativo*, surge de la mediación que realizan las profesoras, cuando fortalecen lazos afectivos entre los estudiantes y el sentido que esto puede generar dentro del aula, respecto a su interacción y posterior *reflexión intencionada hacia la resolución del problema*, así, en la búsqueda de fines comunes, que conllevan a cuestionar, el trabajo colaborativo, como proceso de aceptación de distintos pensamientos concurrenciosos en un momento específico, sin duda un acercamiento a la resignificación del trabajo, que busca superar obstáculos, vislumbrar liderazgos y fortalecer la solidaridad.

El saber académico, considera también, *lo individual*, hacia la perspectiva de formación en un contexto escolar específico, cuando en la búsqueda de construcción del sujeto social, que se entiende como parte de un colectivo, su función en el autoanálisis y su autoformación gradual en su devenir, corresponde a la *perspectiva frente al proceso histórico y social de formación*, expresado de otra manera, los individuos, en su participación en sociedad, responden a un comportamiento social, que emana de la interpretación autónoma, sobre la aceptación de sujetos y el reconocimiento de su formación social como hecho histórico, que se representa en el

colectivo. De esta forma, el sentido discursivo de los saberes académicos de las profesoras corresponde a *la reflexión intencionada hacia la solución del problema en perspectiva de formación histórica y social del sujeto*.

Respecto a los saberes basados en la experiencia, con la práctica profesional como su estatuto epistemológico fundante, asociados a la noción escolar de identidad, las profesoras en relación con los conocimientos construidos desde su experiencia, justifican el uso del discurso *del nosotros*, como medio para manifestar intereses generales, sobre la pertenencia y cuidado, de sí, representado en el sentido sobre *la construcción democrática participativa*, que se refiere a la responsabilidad que asiste la formación de ciudadanos, desde espacios escolares.

Por otro lado, derivada de los saberes basados en la experiencia, aparece la metáfora de la *opinión*, constituida como una práctica, que evoca diversos sentires y emociones, para la construcción de valores éticos de consenso y convivencia que toman relevancia, en diferentes momentos de la cotidianidad, encuentra un sentido más cercano a la *integración de experiencias y saberes compartidos* en el aula, que instan a propiciar un ambiente de respeto y aceptación del otro, como la función específica, para comprender las relaciones sociales. De esta forma al evidenciar los sentidos emergidos en la práctica profesional de las profesoras, surge *la construcción democrática integradora de experiencias y saberes compartidos*.

Con respecto a las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante, el campo cultural institucional, se encuentra la insignia institucional que las profesoras han incorporado de forma inconsciente en sus acciones cotidianas de enseñanza, cuando, se refieren al símil de *la diplomacia del liderazgo*, que pertenece al desarrollo de actitudes formadas en el ámbito escolar y social, para fortalecer lazos cooperativos y armónicos direccionados al bien común, mediando en las relaciones y el proceder organizativo, en forma prudente, como *reconfiguración de la*

consonancia en el trabajo de equipo, expresado en valores de reciprocidad y toma de decisiones de mejoramiento continuo.

Al igual, dentro del campo cultural institucional, *la idea de oportunidad y favorabilidad* considera, el aprovechamiento del tiempo escolar, como ejercicio autónomo de responsabilidad individual, reflejándose en el entorno, que espera ser, *formador de escenarios posibles de ciudadanía*, direccionados, hacia el cumplimiento de objetivos, presentes en el horizonte institucional. Así, los anteriores sentidos se relacionan con la noción de identidad, cuando permiten entender la capacidad de participar cívicamente, como individuos conscientes, empoderados en el actuar y en la toma de decisiones, acordes a la construcción de saberes como *la consonancia del trabajo de equipo que posibilita la formación de escenarios de ciudadanía*.

En los guiones y rutinas, con su estatuto epistemológico fundante de historia de vida, las profesoras en su formación personal, exteriorizan practicas pedagógicas, enunciadas como tratos y alusiones demostrativas de emociones, cuando crean guiones de *reconocimiento valorativo*, sobre situaciones y procesos de asertividad académica, enunciadas por los estudiantes en su aprendizaje de aula, con ello, *los estímulos valorativos del esfuerzo y el cumplimiento de logros*, realizados en público, propician, acercamiento al saber, cuando el esfuerzo es recompensado en la práctica y su juicio significativo, resulta en un nuevo saber apropiado en su intelecto como se presenta a continuación.

Relacionado con los guiones y rutinas, las profesoras en su accionar cotidiano en el aula de clase, motivan al discente, cuando expresan la metáfora de *la escucha de la palabra*, para conocer las diversas posturas sobre los saberes construidos, y la subjetividad de experiencias compartidas, estas retóricas, provienen en sentido de *pretexto para el diálogo de las diferencias*, constituyendo, reconocimiento de particularidades, confluyentes en ámbitos de aceptación de

sentires e ideas personales. Esta venia, para la expresión oral, habilita un nuevo reconocimiento, unido por, *los estímulos valorativos por el alcance de logros que dialogan como diferencias y validan el esfuerzo.*

4.2 Integración De Segundo Nivel

Luego del acercamiento en la integración de los sentidos constitutivos del saber académico, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas, asociados a la noción escolar de identidad, corresponde presentar la integración de saberes explícitos y tácitos que las profesoras de sociales, exponen por medio de su discurso, elaborados en su práctica y experiencia en el aula que asocian a dichos sentidos.

Por tanto, los saberes explícitos, conciernen a las construcciones propias de las profesoras de sociales, al incluir elementos como la mediación, que busca enseñar sobre el trabajo colaborativo, fortalece afectos entre los estudiantes, dentro del proceso de aceptación de diferentes pensamientos, ocurridos en un momento específico. Además, la resignificación, de lo individual, en perspectiva de construir liderazgo, mejora la función dentro de un contexto escolar, como parte de un colectivo y su condición para entenderse como sujeto social en formación.

De lo anterior se infiere que, el saber y la práctica de las profesoras en el aula, construye nuevos conocimientos, a medida que evocan diversos sentires y emociones en la opinión de los sujetos interpelados, sobre ámbitos de consenso y convivencia, que tienen relevancia en la cotidianidad, a su vez, comprendida, cuando responden al sentido sobre *la reflexión*

intencionada para la solución del problema en perspectiva de formación histórica y social del sujeto y la construcción democrática integradora de experiencias y saberes compartidos.

Así mismo, los saberes implícitos de las profesoras de sociales que se integran a continuación, sobre la noción escolar de identidad, y que atañen a las teorías implícitas y guiones y rutinas, cobran sentido, al considerar la diplomacia del líder, en el desarrollo de actitudes positivas y recíprocas del ámbito escolar y social, fortaleciendo la cooperación y los procesos armónicos, mediados por la subjetividad de las relaciones y el proceder dentro de un sistema organizativo.

Igualmente, las profesoras, manifiestan en la oportunidad, consideraciones sobre el uso adecuado del tiempo escolar, que incide positivamente sobre el entorno, al ejercer de forma autónoma su responsabilidad individual, evidente, en el reconocimiento valorativo de procesos asertivos en lo académico. Se comparte el respeto por la escucha de la palabra, con el fin de conocer diversas posturas, saberes construidos y subjetividades propias de las experiencias, en relación a su aprendizaje, de tal modo, que surge el sentido de *reconfiguración de la armonía en el trabajo de equipo, para la formación de escenarios de ciudadanía y el alcance de logros que dialogan sobre estímulos valorativos y diferencias que validan el esfuerzo.*

4.3 Integración De Tercer Nivel

Entender la noción escolar de identidad, desde la perspectiva interpretativa en el desarrollo de esta investigación, hace referencia a una compleja relación de componentes propios de los saberes de las profesoras sobre su formación y experiencia en la práctica, como también,

su creación histórico - social y el ejercicio dentro del entorno académico particular, por tal motivo, los sentidos devenidos en su discurso, se encuentran concatenados en cada saber, constituyendo, un sentido general sobre la noción escolar de identidad. Estos diversos sentidos son integrados de una manera explícita e implícita, según el saber, a partir de metáforas, símiles y guiones contruidos por las profesoras, que permiten pensar, el ejercicio de la enseñanza de dicha noción.

De hecho, la noción escolar de identidad, entendido como sistema de ideas integrada, se enseña de forma intencionada en la formación de sujetos sociales, considerando la reflexión sobre experiencias individuales como gregarios de un colectivo, buscando solución de problemas en la construcción democrática, en el cuidado de sí mismo y de los demás, al compartir intereses mancomunados en el sentido social e histórico del ser. Por tanto, se puede establecer la noción escolar de identidad, como *la reflexión intencionada en perspectiva de formación histórica y social del sujeto, mediante la reconfiguración en la construcción democrática, de escenarios de ciudadanía basado en experiencias y saberes en armonía con el trabajo de equipo, para el alcance de logros que dialogan sobre diferencias.*

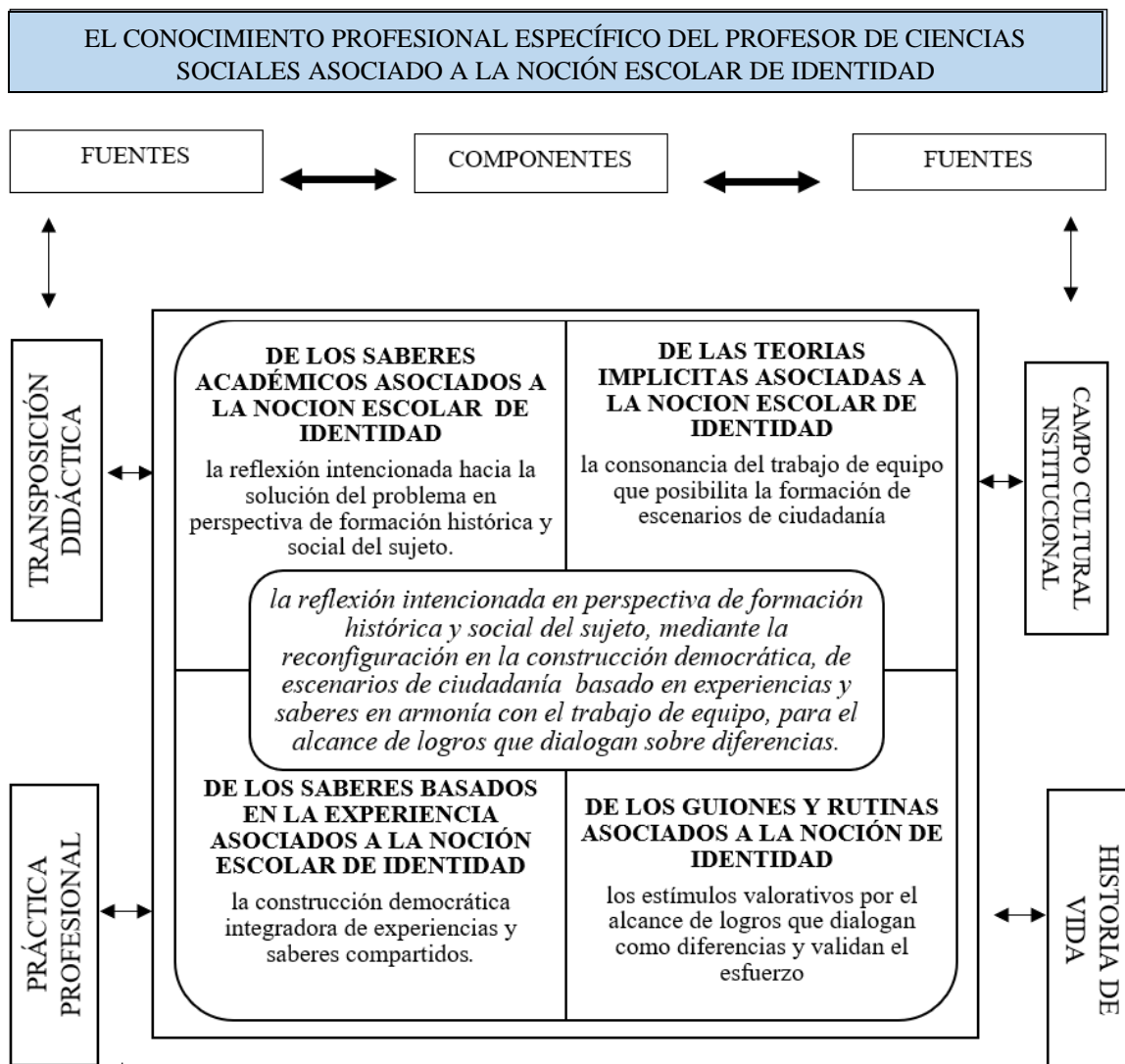


Figura 5. integración del Conocimiento Especifico Del Profesor De Sociales Asociado A La Noción Escolar De Identidad

5. Conclusiones

Esta investigación, surge del cuestionamiento sobre el conocimiento profesional específico del profesor de ciencias sociales asociado a la noción escolar de identidad, en la cual se observa la construcción de conocimiento específico a partir de los cuatro saberes por parte de las profesoras de ciencias sociales que hicieron parte de la investigación, dicho conocimiento se evidencia en la producción de sentidos diferenciados por la intencionalidad de enseñanza y en la formación de un sujeto social, crítico y reflexivo, corresponsable de su entorno y cuidadoso de sí mismo en el ámbito de la participación ciudadana.

Los saberes académicos, entendidos como los constructos propios del profesor de ciencias sociales, que elabora con discernimiento sobre nociones específicas, como la noción de identidad, transforman su saber propio y cotidiano partiendo de la experiencia y capacidad de razonamiento a través de la formación profesional y la transposición didáctica, un tipo de saber, que justifica el papel social que representa la función en sociedad y en la formación de individuos reflexivos dispuestos a mejorar los ambientes de relaciones sociales en perspectiva de formación histórica del ser.

Los saberes basados en la experiencia, en su condición práctica de la enseñanza, asociada a la noción escolar de identidad, tiene carácter deliberativo y explícito, cuando las profesoras toman decisiones, sugeridas por las diferentes situaciones cotidianas de clase, que conllevan a reconfigurar su actuar frente a nuevos conocimientos surgidos en el ámbito escolar sobre la noción de identidad, siendo oportunas con sus opiniones, o discursos que integran posibilidades de liderazgo y mediación en la solución de problemas cotidianos sobre participación y los elementos propios del aprendizaje del conocimiento.

En las teorías implícitas, el conocimiento construido y representado tácitamente, se encuentra relacionado con el campo cultural institucional, donde el profesor ha construido un discurso subyacente de rasgos distintivos no verbales, el cual demuestra un sentido organizativo de actuaciones mediadas por parámetros interiorizados en sentido de pertenecía institucional, el mismo que, representa la calidad del trabajo en grupo y sus resultados en la formación, de líderes con posibilidades individuales dentro de escenarios participativos, con aportes idóneos de compromiso democrático.

Los guiones y rutinas de las profesoras de sociales, son expresiones cotidianas, elaboradas a partir de experiencias vividas en su historia de vida, simbolizadas por acciones repetitivas de orden inconsciente, que se hacen evidentes al entrevistarlas, evocando el recuerdo hacia un plano consciente, para entender las motivaciones, surgidas en sus experiencias cuando relacionan el saber con la valoración emotiva del alcance de metas y reconocimiento social del ser, el cual, descubre nuevos conocimientos sobre diálogos de diferencias, surgidos en el espacio escolar.

Por lo tanto, la integración de los sentidos evidentes en el discurso de las profesoras de ciencias sociales asociados a la noción escolar de identidad, se presentan desde los cuatro saberes mediante el uso de figuras retóricas como las metáforas, los símiles o los guiones, expresados dentro del discurso y construido con intencionalidad de una enseñanza diferenciada de lo disciplinar, por ello su relevancia en el contexto escolar, puede ser entendido como un elemento transformador de la cultura escolar y social, que sugiere reflexionar sobre la formación histórica y social un sujeto consciente de la construcción de escenarios ciudadanos, para el ejercicio democrático y el alcance de objetivos que pueden dialogar convenientemente sobre las diferencias.

Respecto a la metodología expuesta en este trabajo, los diferentes instrumentos, coadyuvan de manera significativa a vislumbrar, en forma explícita e implícita, el entramado de sentidos construidos por las profesoras durante su quehacer pedagógico, denotando características y rasgos específicos, sobre los cuales el conocimiento profesional que construye el profesor de sociales es asociado a la noción de identidad.

Es claro, que la intencionalidad de las profesoras cuando caracterizan y construyen discursos que interpelan al estudiante como sujeto social para que comprenda su realidad, instan a la interacción dentro del colectivo y la toma de posición frente a la construcción de conocimiento y pensamiento, así mismo, constituye la oportunidad de formar mejores ciudadanos, apelando al sentido de esta noción en particular deviniendo un nuevo sujeto con identidad.

6. Referencias Bibliográficas

- Aberastury, A. & Knobel, M. (1995). *La Adolescencia Normal. Un Enfoque Psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Álvarez, Gallego Alejandro. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas*. Profesor Universidad Pedagógica Nacional. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP - Editorial Jotamar. Bogotá, D.C. Colombia. Recuperado de: www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co
- Andrade, S. (2011). Una Triada Inseparable: Filosofía, Comunicación Y Mediación. *Investigación y Postgrado*, vol. 26(2), 161-178, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- Angulo, F. (1999). De La Investigación Sobre La Enseñanza Al Conocimiento Docente. En Angulo, F., Barquín, J. & Pérez, A., *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 261-306) Madrid: Akal.
- Bolívar, A., (1993) Conocimiento Didáctico Del Contenido Y Formación Del Profesorado: El Programa De L. Shulman. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*. 16 (01) pp. 113-124.
- Camilloni, A. (2008). Didáctica General Y Didácticas Específicas. En Camilloni, A. (comp.), *El Saber Didáctico*. 22-39. Buenos aires, Argentina: editorial Paidós.
- Cañal, P. & Porlán, R. (1987). Investigando la realidad próxima: un modelo didáctico alternativo. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 5(2), 89-96.
- Castañeda, L. & Perafán, G. (2015). El conocimiento profesional del profesor: Tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. *Pensamiento palabra y obra*. 1. (8-21). Doi: 10.17227/2011804X.14PPO8.21.
- Chevallard, Y. (1997). *La Transposición Didáctica, Del Saber Sabio Al Saber Enseñado*. 11-57. Argentina Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Cisterna, F. (2005). Categorización Y Triangulación Como Procesos De Validación Del Conocimiento En Investigación Cualitativa. *Theoria*. 14(01) pp 61-71.

- Clandinin, D, Connelly, F. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. 39-61 En: L.M. Villar Angulo.
- Clark, C. y Peterson, P. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M (Comp.), *La investigación de la enseñanza* vol. III. Barcelona: Paidós.
- Comboni Salinas, Sonia; Juárez Núñez, José Manuel. (2013). Las interculturalidades, identidades y el diálogo de saberes. *Reencuentro*, núm. 66, abril, 2013, pp. 10-23 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Distrito Federal, México
- Connell, R. (1997). *Escuelas Y Justicia Social*. Madrid, Morata.
- Dallo, C. Mejía, O. (2012). *Resolución de conflictos desde las competencias ciudadanas con estudiantes del grado noveno del colegio nuestra señora de la anunciación de Cali*. (Trabajo de Grado). Universidad Tecnológica De Pereira, Pereira, Colombia.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M. *La Investigación De La Enseñanza II, Métodos Cualitativos y de Observación*. 101-116. España: Universidad del País Vasco. Recuperado de: <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8533/CC02art8ocr.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fenstermacher, G. (1989). Tres Aspectos De La Filosofía De La Investigación Sobre La Enseñanza. 1.era ed. Capítulo III. 149-179. Madrid: Universidad de Arizona. Recuperado de: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/material/biblioteca_digital/investigacion_enseñanza.pdf
- Fortoul-van der Goes, T.; Núñez-Fortoul, A. (2013) Lo que decimos y lo que hacemos, la incongruencia en la enseñanza de los buenos hábitos: el currículo oculto. *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 7, julio-septiembre, Universidad Nacional Autónoma de México pp. 119-121
- Gallego, M J. 1991. Investigación sobre Pensamientos del Profesor. Aproximaciones al Estudio de las Teorías y Creencias de los Profesores. *Rev. Española de Pedagogía* No 189,1991 Pp 286-287.

- García de la torre, C. (2007). *Estudios Sobre La Identidad Y La Cultura En Las Organizaciones En América Latina*, 23 (38). Cuadernos De Administración. Universidad del Valle.
- García, M. (2009). Reseña Crítica (Varias Obras): El Devenir Del Individuo A Través De La Mirada Sociológica, En Papeles Del CEIC (Revisión Crítica), vol. 2(7), CEIC (centro de estudios sobre la identidad colectiva), España: Universidad del país vasco. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/765/76512778006.pdf>
- Giraldo-Zuluaga, G. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Educación y Educadores*, 18 (1), 76-92. Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia.
- Grossman, P., Wilson, S. y Shulman, L. (2005). Profesores De Sustancia: El Conocimiento De La Materia Para La Enseñanza. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 9, (2). pp. 1-25
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas En Competencia En La Investigación Cualitativa. En Denman, C & Haro. J. (comps), *Por los Rincones. Antropología De Métodos Cualitativos En La Investigación Social*. 113-145 Sonora, México: Colegio De Sonora.
- Gutiérrez, Y. (2012). La Investigación Sobre El Conocimiento Del Profesor Y Sus Perspectivas Para El Estudio De Concepciones Didácticas Y Disciplinarias En La Enseñanza De La Lengua Materna. en Soler, S, *Lenguaje Y Educación: Aproximación Desde Las Prácticas Pedagógicas*.79-105. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Hall, S. (2003). ¿quién necesita una identidad? En Hall, S & Du gay, P (Comps.), *Cuestiones DE Identidad Cultural*. 13-39. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores. Recuperado de: <https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/hall-s-du-gay-p-1996-cuestiones-de-identidad-cultural.pdf>
- Institución Educativa Rural Departamental de Subia. (2016) manual de convivencia. Sylvania, Cundinamarca.
- Institución Educativa Rural Departamental de Subia. (2017) proyecto educativo institucional P.E.I. sueños ideas y realidades. Sylvania, Cundinamarca.
- Jackson, P. (1990): La vida en las aulas. Madrid: Ediciones Morata.

- Lizcano, E. (2014). *Metáforas que nos piensan: Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Traficantes de Sueños. Y Recuperado de: <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Metaforas%20que%20nos%20piensan-TdS.pdf>
- Martínez, Carazo, Piedad Cristina. (2006) El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica *Pensamiento & Gestión*, núm. 20, julio, 2006, pp. 165-193 Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.
- Martínez, C. y Valbuena, E. (comps.) (2013). El conocimiento profesional de los profesores de ciencias sobre el conocimiento escolar. Resultados de Investigación. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Maturana H. & Varela F. (1973) *De máquinas y seres vivos: Una teoría sobre la organización biológica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria Lumen.
- Maturana, Humberto. (1997) *La objetividad un argumento para obligar*. Dolmen ediciones S.A. Santiago. Chile. Recuperado de: <http://www.radiomanque.org/wp-content/uploads/2017/07/Maturana-Humberto-La-Objetividad-Un-Argumento-Para-Obligar.pdf>
- Malinowski, B. (1975) *Los Argonautas Del Pacífico Occidental I: Un Estudio Sobre Comercio Y Aventura Entre Los Indígenas De Los Archipiélagos De La Nueva Guinea Melanésica*. Barcelona, España: Ediciones Península. Recuperado de: <http://eva.fhuce.edu.uy/file.php/194/63654554-Los-Argonautas-Del-Pacifico-Occidental-Vol-1-Bronislaw-Malinowski.pdf>
- Mendoza, García Jorge. (2015). Otra mirada: la construcción social del conocimiento. *Revista POLIS* 2015, vol. 11, núm. 1, pp. 83-118. México. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v11n1/1870-2333-polis-11-01-00083.pdf>
- Ministerio de educación nacional. (2004) guía # 6. competencias ciudadanas. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-75768.html>
- Moreno, B. (2015). Configuración Activa De La Identidad En La Escuela Como Un Espacio-Tiempo, *Estudios Pedagógicos Configuración Activa De La Identidad En La Escuela Como Un Espacio XLI*, N° Especial. 283-298, Universidad Finis Terrae, Santiago, Chile. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41nespecial/art18.pdf>

- Morin, E. (2004). La epistemología de la Complejidad. *Gazeta de Antropología*. 20 (02). pp 1-14
- Perafán, G. (2013). *La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor*. 83-93. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n37/n37a06.pdf>
- Perafán, G. (2015). *Bachelard: Libido, Razón, Conocimiento Y Espíritu Científico. Hacia Una Comprensión Alternativa De La Noción De Obstáculo Epistemológico*. 55-69. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n42/n42a05.pdf>
- Perafán, G. (2015), *Conocimiento Profesional Docente Y Prácticas Pedagógicas: El Profesorado Como Productor De Conocimiento Disciplinar-Profesional*. Editorial aula humanidades, Bogotá. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/301677441_Conocimiento_profesional_docente_y_practicas_pedagogicas
- Perafán, G., Badillo, E. & Aduriz, A. (2016) *Conocimiento Y Emociones Del Profesorado*. Bogotá. Colombia: Editorial Aula De Humanidades.
- Pérez, A. (2008) Comprender la Enseñanza en la Escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En *Métodos cuantitativos aplicados 2*, Centro de investigación y docencia secretaria de educación y servicios educativos, estado de Chihuahua, México pp. 7 - 26
- Pérez, A. & Gimeno, J. (1996). Comprender y transformar la enseñanza. España: Ediciones Morata Quinta Edición. (pp115-136)
- Pérez, A. & Gimeno, J. (1988). *Pensamiento Y Acción Del Profesor: De Los Estudios Sobre La Planificación Al Pensamiento Practico*. Málaga: Universidad de Málaga
- Pérez P. (2006) El Caso Simondon. *Eikasia Revista de Filosofía* (3) recuperado de <http://www.revistadefilosofia.org/BITACORA32.pdf>

- Pinchas, T. (2005). Conocimiento Profesional Y Personal De Los Profesores Y De Los Formadores De Profesores Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 9(2) Universidad Hebrea De Jerusalén Profesorado.
- Piñones, C.; Galdames, R. & Mansilla, M. (2018). Del inconsciente hacia la función simbólica: la originalidad del aporte freudiano frente el debate individuo sociedad Cinta moebio 62: 155-169. doi: 10.4067/S0717-554X2018000200155.
- Porlán, R., Rivero, A. & Martín del Pozo, R. (1997). *Conocimiento Profesional Y Epistemología De Los Profesores, I: Estudios Empíricos Y Conclusiones. Enseñanza De Las Ciencias*, 15 (2), 155-171. España: Universidad de Sevilla.
- Porlán, R., Rivero, A. & Martín del Pozo, R. (1998). *Conocimiento Profesional Y Epistemología De Los Profesores, II: Teoría, Métodos e Instrumentos*, 16 (2), 271-288. España: Universidad de Sevilla.
- Razeto, P & Ramos, R. (2013). ¿Qué Es Autopoiesis? Autopoiesis. Un Concepto Vivo. 27-57. Santiago, Chile: Editorial Nueva Civilización.
- Revilla, J., de Castro, C., & Tovar, F. (2015). La Articulación De Las Identidades Sociales Y Colectivas: Una Perspectiva Situada. Papeles del CEIC. *International Journal on Collective Identity Research*, 2015(2), papel 130. Recuperado de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/papelesCEIC/article/view/14111>
- Schwab, J. (1961) Education and the structure of the disciplines. En Westbury, I. & Wilkof, N. (eds.): *Science, Curriculum, And Liberal Education: Selected Essays of Joseph L.* (229-272). Schwab. University of Chicago Press.
- Shulman, L. (1986). *El Saber y Entender De La Profesión Docente*. [Traducción al español de Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, Educational Researcher, Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of The New Reforms, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. Edic. Conocimiento Y Enseñanza: Fundamentos De La Nueva Reforma, Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9 (2).

- Shulman, L (2005), Conocimiento Y Enseñanza: Fundamentos De La Nueva Reforma *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, (2). Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
- Stake, R. (1999). Investigación Con Estudio De Casos. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Unesco (1986). Identidad En América Latina. Culturas Dialogo Entre Los Pueblos Del Mundo. *Revista Unesco. Número especial.* Recuperado de: <https://journals.openedition.org/polis/4122>
- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *FQS Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), 1-25.
- Villas, E., Gispert, N., Monclus, G. & Maraculla, G. (2013) La Triangulación Múltiple Como Estrategia Metodológica. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*.11(4), 5-24.
- Wittrock, M (1989). La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, Teorías Y Métodos. Barcelona, España: Paidós Educador.

7. Anexos

Anexo 1 Perfil Epistemológico De La Noción De Identidad

Construcción del conocimiento a partir de la noción de identidad en Los Profesores De Sociales

Para abordar la complejidad que enfrenta el profesor sobre la categoría específica de noción de identidad, es necesario profundizar, el reconocimiento de los cuatro saberes por parte de Perafán (2004) sobre el estudio de Porlán, Rivero y Martín (1998), cuando mencionan el conocimiento profesional deseable, en esta orientación, los saberes académicos no corresponden al estatuto epistemológico de la disciplina sino de la transposición didáctica de Chevallard (1997), desde la perspectiva antropológica, epistemológica y cultural que construye el profesor.

Hablar de identidad en ciencias sociales, desde la transposición didáctica, sugiere revisar los componentes psicológicos, filosóficos y sociológicos, que caracterizan el sentido de identidad como un tema complejo y subjetivo, en razón que existen varios referentes teóricos o filosóficos, que difieren asiduamente en sentido de tiempo y espacio, la construcción misma del sentido de identidad en el sujeto, demanda un tratamiento específico en aspectos sociológicos o antropológicos y en sus dimensiones individual y colectiva, en otras palabras el concepto es diverso e inconcluso, haciéndose relevante para la investigación desde las ciencias sociales.

Acercarse al concepto se hace complejo, en la medida, que siempre está conexas con otra tipología o característica especial que la reseña, es decir, el concepto mismo de forma individual no es claro sin referencia de otra construcción más elaborada. Una definición presentada por García, (2009, p. 5) citando a Martuccelli, nos desliza una idea inicial:

En el caso de la identidad se puede hablar de dos procesos, el primero que remite a aquello que garantiza la permanencia en el tiempo de un individuo a pesar de los cambios vividos, el segundo hace referencia a los perfiles sociales y culturales de los individuos en la modernidad. Identidad e individuo atienden a la unidad, la identidad se presenta como “un relato que permite articular lo que aparece como dividido. La identidad se presta a una construcción o sensación mediada por la actividad de los diferentes registros que envuelven a los sujetos. La construcción identitaria se realiza progresivamente mediante la incorporación de discursos que doten de coherencia y unidad representativa a los individuos. García, (2009, p. 5)

Es notable, que dicha noción está limitada por el concepto de individuo, considerando este último como inherente al otro, caracterizando su actuar en sociedad y ejemplificando su parecer, además, esta construcción corresponde a una visión filosófica moderna y desde la sociología, que bien puede, relacionar el concepto al sistema funcional del individuo. Por otro lado, se considera que la identidad corresponde a la configuración del individuo dentro o hacia la cultura, por ello, es considerado como resultado de la interacción en sociedad, la identidad de tipo cultural y la de sentido psicológico o biológico, se integran en la subjetividad de un ser humano, que responde a particularidades específicas dentro de un colectivo. Actualmente, esta definición es más diversa e interdisciplinar, proporcionado a la globalización y su abordaje cultural, donde se confunde con expresiones particulares y tendencias efímeras de consumo y tendencia económica o política, logrando, mostrar la pluralidad de lenguajes, como unidades o comunidades definidas por la cultura, pero con debilidad o temporalidad definida por su proceso de afirmación de identidad colectiva.

Por su lado, García (2009) citando a Dubet, relaciona la modernidad con el complejo constructo del concepto cuando dice:

La pérdida de referentes culturales sólidos fomenta una pérdida de unidad entre el actor social y su acción. Esta disociación de las “lógicas de acción” muta el proceso de socialización, los individuos aparentemente guiados por una pluralidad de principios parecen acrecentar su autonomía. García (2009, p. 8)

Así mismo, las instituciones que definen e intervienen en la formación de individuos, en pocos casos, les es funcional o pertinente estar motivados por el sistema disciplinario o modelador, bajo el criterio de dominación o control, ya que difieren del cambio social y los nuevos sistemas de relación personal, que distorsionan o validan la diferencia dependiendo de factores como producción o automatización de contextos que deforman la noción, en otras palabras para García, (2009) citando a Foucault encuentra esta justificación: El corto plazo, la rapidez pero también la constante adecuación a las transformaciones y deformaciones sociales, se presentan como las principales señas de identidad de esta modernidad tardía, ya posmoderna. (p. 9).

De este modo, es necesario para la investigación de la noción, con respecto al conocimiento que construye el profesor asertivamente y la relación de integración que se hace necesaria en el proceso de enseñanza junto a las estrategias y saberes ordenados para tal fin, correlacionar el estudio en esta investigación con los cuatro saberes y sus estatutos epistemológicos fundantes, caracterizar los saberes e integrarlos en la noción particular del profesor de sociales de un contexto singular y concreto.

Noción De Identidad

Como se ha expuesto, la categoría específica que pretende asistir este estudio es la noción escolar de identidad construida desde el profesor de ciencias sociales, el objetivo del profesor se

proyecta como un referente que determina el entendimiento y hace pensar al sujeto interpelado como actor creador de nuevos conocimientos, ahora bien, sobre lo que se conoce como identidad existen denominaciones variadas: individual, familiar, social, de género y sexual, física, moral, ideológica, colectiva y cultural entre otras, aspectos referenciados a una persona, visiones que se tienen de nosotros y sobre uno mismo, estadios que componen psicológicamente al ser y corresponden a su interés y motivación por el reconocimiento de sí frente a los demás y dentro de un círculo social determinado, variables que surgen con rasgos característicos, implícitos o explícitos que contribuyen a la auto aceptación, Erickson (1971) citado por Aberasturi y Knobel (2004) define la identidad como “la capacidad que tiene el yo de mantener una mismidad y continuidad frente al destino cambiante”.(p. 19)

De manera semejante, en el desarrollo de la personalidad del individuo, las diferentes etapas van configurando el armazón consciente de individuo respecto a su mentalidad crítica, su pensamiento abstracto y su significado de existencia y autonomía relativa a la forma de entender el mundo como parte de un colectivo social, esta tarea que resulta compleja, entendida desde los intereses y el sentido de pertenencia al creer que la construcción académica sugiere pensarlo como un proceso cambiante, progresivo, reconocible y contextualizado en situaciones apremiantes y sugerentes al cambio.

El sujeto profesor que enseña y es reconocido por su rol y su modo de actuar, es un ser activo, es un constructor de significados, Razeto y Ramos (2013), citando a Maturana y Varela, (1973), acuñaron el término autopoiesis, que sirve para explicar la idea de identidad: La palabra “identidad” refiere a una forma de reconocer lo mismo, dicho en términos anticuados representa la “mismidad” de algo. La palabra “autopoiesis” quiere decir literalmente “producción de sí mismo”. (p. 44). El conocimiento del otro propuesto por Vasilachis, (2009) sobre el sujeto

conocido y el sujeto cognoscente, revela la oportunidad de interactuar como pares en la construcción del conocimiento.

mientras los estudios basados en esta epistemología, es decir, en los distintos paradigmas que operan en las ciencias sociales, se interesaban en fijar las diferencias entre individuos y grupos clasificándolos, ordenándolos según esas diferencias concurrentes, la Epistemología del Sujeto Conocido entiende que esas diferencias hacen, sólo y exclusivamente, al aspecto existencial de la identidad, (p. 11).

En equilibrio a este acercamiento, sobre la noción escolar de identidad la construcción particular en los sujetos interpelados, propician un nuevo conocimiento con carácter implícito en la mayoría de las oportunidades acentuadas en lo cultural, puesto que, se consideran más referencias de carácter teórico o conceptual a lo largo de su vida escolar, relacionadas además con la idea de correspondencia entre lo individual y lo colectivo, atravesado por lo cultural y mediante expresiones particulares que distinguen características similares en varios individuos, como lo ejemplifica, García de la Torre (2007)

La función social de la cultura permite esencialmente al individuo de sentirse integrado, seguro, de desarrollar el sentimiento de pertenencia gracias a su comprensión de ese universo moral, mental y simbólico. La cultura elabora las leyes de la socialización del individuo y las normas del grupo. La función psíquica de la cultura procura al individuo de una identidad que guía su comportamiento y que lo prepara en los modos de pensar, los canales de expresión y sus sentimientos. (p. 29)

De este modo, es clara la intencionalidad del sujeto profesor en la caracterización y construcción de un sujeto social, que comprenda su realidad, interactúe dentro del colectivo y tome posición en su construcción del conocimiento y su identidad, que además constituye la oportunidad de formar en ciudadanía.

Referencias Bibliográficas

- Aberastury, A. & knobel, M. (1995). *La Adolescencia Normal. Un Enfoque Psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- Chevallard, Y. (1997). *La Transposición Didáctica, Del Saber Sabio Al Saber Enseñado*. 11-57. Argentina Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor
- García, M. (2009). *Reseña Crítica (Varias Obras): El Devenir Del Individuo A Través De La Mirada Sociológica*, En *Papeles Del CEIC (Revisión Crítica)*, vol. 2(7), CEIC (centro de estudios sobre la identidad colectiva), España: Universidad del país vasco. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/765/76512778006.pdf>
- Gallego, M. J. (1991). *Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores*, En: *Rev. Española de Pedagogía* No 189, pp. 287 - 325.
- Maturana H. & Varela F. (1973) *De máquinas y seres vivos: Una teoría sobre la organización biológica*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria Lumen.
- Porlán, R., Rivero, A. & Martín del pozo, R. (1998). *Conocimiento Profesional Y Epistemología De Los Profesores, II: Teoría, Métodos e instrumentos*, 16 (2), 271-288. España: Universidad de Sevilla.
- Razeto, P & Ramos, R. (2013). *¿Qué Es Autopoiesis? Autopoiesis. Un Concepto Vivo*. 27-57. Santiago, Chile: Editorial nueva civilización.
- Vasilachis, I. (2009). *Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa*. *FQS Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), 1-25.

Anexo 2. Protocolo de observación

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría en Educación

Grupo Investigación por las Aulas Colombianas –Invaucol- Conocimiento Profesional

Docente: Nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas.

Instrumentos de investigación.

Protocolo de Observación¹

Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri²

Tabla 2.


		<p align="center">PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL MAESTRÍA EN EDUCACIÓN</p> <p align="center"><i>grupo investigación por las aulas colombianas -INVAUCOL</i></p>	
<p align="center">Proyecto de grado: CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE SOCIALES ASOCIADO A LA NOCIÓN DE IDENTIDAD</p>			
INVESTIGADORA		PROFESOR	
OBSERVACIÓN No.		CURSO	
INTENSIDAD HORARIA		EXPERIENCIA PROF.	
INSTITUCIÓN		FECHA	
HORA DE INICIO		EDAD PROF.	
HORA FINAL		# ESTUDIANTES	
ESTUDIO DE CASO		ASIGNATURA	
TEMAS ASOCIADOS	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	RECURSOS	

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

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

$\Theta(\) = \text{Conocimiento Profesional Docente Específico del profesor } (\) \text{ asociado a la noción de identidad}$			
No	Registro de episodios ($Ep1, Ep2, \dots, (Epn)$) de clase asociados a $\Theta(\)$	Identificación de Episodios Asociados a $\theta1, \theta2, \theta3, \theta4$	Descripción Tipo: $Epn \subset \theta n \leftrightarrow \theta n \in Yn$ y $n \in \Theta(\)$ ¿Por qué $Epn \in \theta n$?

Tabla 3. Ejemplo De Protocolo De Observación

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Educadora de educadores</p>		<p align="center">PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL MAESTRÍA EN EDUCACIÓN</p> <p align="center"><i>grupo investigación por las aulas colombianas -INVAUCOL</i></p>	
<p align="center">Proyecto de grado: CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE (SOCIALES) ASOCIADO A LA NOCIÓN DE (IDENTIDAD)</p>			
INVESTIGADORA		PROFESOR	Olga Abril Cárdenas
OBSERVACIÓN N°	01	CURSO	601
INTENSIDAD HORARIA	1 hora	EXPERIENCIA PROF.	
INSTITUCIÓN	IIRD de Subia	FECHA	26 de septiembre de 2018
HORA DE INICIO	7:50 am	EDAD PROF.	
HORA FINAL	8:45 am	# ESTUDIANTES	30
ESTUDIO DE CASO		ASIGNATURA	Sociales
TEMAS ASOCIADOS	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	RECURSOS	
Identidad Sentido de pertenencia Hidrografía	Exposición Socialización	Mapa Cuadernos Tablero	
<p align="center">ΘA = Conocimiento Profesional Docente Específico del profesor (X) asociado a la noción de ()</p>			
No.	Registro de episodios ($E_{p1}, E_{p2}, \dots, E_{pn}$) de clase asociados a ΘA	Identificación de Episodios Asociados a $\theta_1, \theta_2, \theta_3, \theta_4$	Descripción Tipo: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n$ $\in Y_n$ y $n \in \Theta A$ ¿Por qué $E_{pn} \in \theta_n$?
1	Episodio 1 • Saludo Inicial • Oración antes de empezar la clase	θ_3	Inicia con saludo habitual
2	Episodio 2 Control de asistencia	θ_2	Saber practico
3	Episodio 3 • Retroalimentación del tema trabajado en la clase anterior • Contextualizar con Colombia	θ_2	Saberes académicos

4	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza un esquema en el tablero para ir construyendo el tema <p>Episodio 4</p> <p>Indaga a los estudiantes sobre el tema, consultas realizadas por el estudiante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza analogías para explicar el tema de vertiente de un río o cuerpo de agua sobre un mapa de Colombia, verifica que hayan resuelto la tarea 	<i>θ2</i>	Preguntas para correlacionar
5	<p>Episodio 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el diccionario como herramienta para relacionar con el tema y les induce y completar con su tarea y método del estudiante. • Amenaza con leer o informa a los padres sobre el incumplimiento de las labores académicas, luego utiliza el mapa de Colombia y les ejemplifica lo que deben hacer de manera individual. 	<i>θ2</i>	Estrategia pedagógica
6	<p>Episodio 6</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pide que lo hagan rápido, que aceleren, se dirige a los niños como Sr o caballero. • Luego sugiere un compartir y realiza votación 	<i>θ3 θ4</i>	Rutina y aplicación de normas
7	<p>Episodio 7</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caballeros, damitas • Shhhhhhh pide silencio • Luego contextualiza en el municipio • Hace énfasis en el conocimiento del territorio como sentido de pertenencia, pregunta por el conocimiento el terreno 	<i>θ4</i>	Recursos en el aula
8	<p>Episodio 8</p> <ul style="list-style-type: none"> • Luego los manda a trabajar con el mapa como herramienta de reconocimiento del terreno. Da un tiempo de trabajo para cumplirles, presiona por el tiempo. (perdieron) 	<i>θ1</i>	Saber practico
9	<p>Episodio 9</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiza grupos de trabajo da instrucciones para compartir el ejercicio anterior. • Llama la atención a estudiante que genera controversia. • Luego revisa el ejercicio • Trata a los chicos y chicas con caricias • Utiliza el tiempo como condicionante de cumplimiento 	<i>θ2</i>	Apelativos cariñosos
			Anima a terminar el trabajo en forma dinámica y asertiva

10	Episodio 10 <ul style="list-style-type: none"> • Llama la atención de algunos estudiantes • Pide socializar la experiencia con el ejercicio • Los aterriza al tema de identidad, pidiendo la experiencia de cada estudiante • Resalta la construcción de concepto que resalta un estudiante • Reconoce el esfuerzo de un estudiante que participa • Les reconoce el esfuerzo y pide un aplauso • Pide hacer tarea para profundizar sobre el tema. 	$\theta 3$	
		$\theta 2$	Presiona por el tiempo
		$\theta 3$	Normatividad
		$\theta 1$	saber académico
		$\theta 2$	valora el esfuerzo

Tabla 4.

		PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL MAESTRÍA EN EDUCACIÓN <i>grupo investigación por las aulas colombianas -</i> INVAUCOL	
Proyecto de grado: CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE (SOCIALES) ASOCIADO A LA NOCIÓN DE (IDENTIDAD)			
INVESTIGADORA		PROFESOR	Gloria Pinilla
OBSERVACIÓN N°	01	CURSO	702
INTENSIDAD HORARIA	1 hora	EXPERIENCIA PROF.	
INSTITUCIÓN	IERD de Subia	FECHA	10 de octubre de 2018
HORA DE INICIO	7:50 am	EDAD PROF.	
HORA FINAL	8:45 am	# ESTUDIANTES	28
ESTUDIO DE CASO		ASIGNATURA	Sociales
TEMAS ASOCIADOS	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	RECURSOS	
Deberes Derechos Participación	Exposición Trabajo en grupo Socialización	Tablero Cuaderno Documento	

ΘA = Conocimiento Profesional Docente Específico del profesor (X) asociado a la noción de ()			
No.	Registro de episodios ($Ep1, Ep2, \dots, Epn$) de clase asociados a ΘA	Identificación de Episodios Asociados a $\theta1, \theta2, \theta3, \theta4$	Descripción Tipo: $Ep_n \subset \theta_n \longleftrightarrow \theta_n \in Y_n$ $y n \in \Theta A$ ¿Por qué $Ep_n \in \theta_n$?
1	Episodio 1 • Saludo de Buenos días	$\theta4$	Rutinas de clase
2	Episodio 2 • Oración – al frente de ellos, de pie • Retroalimentación retoma el taller anterior sobre los derechos humanos.	$\theta4$	Indaga sobre conceptos
3	Episodio 3 • Escucha al estudiante- busca más respuestas • Indaga en algunos estudiantes	$\theta2$	Relaciona conceptos básicos
4	Episodio 4 • Contextualiza en lo nacional • Organiza unas exposiciones – Indicando los parámetros • Utiliza el libro de texto para guiarse • Ayuda al estudiante a borrar el tablero	$\theta1$ $\theta2$	Saber practico
5	Episodio 5 • Organiza sus documentos y planillas de calificación • Interpela a un estudiante que no cumplió con la tarea asignada • Corrige al estudiante cuando se equivoca • Indaga sobre el tema y conceptos del tema	$\theta2$ $\theta4$	Recursividad en el aula y elementos Rutina
6	Episodio 6 • Explica utilizando el tablero y la creación de la exposición • Cuestiona lo temático con lo actual – contextualiza • Maneja el grupo dejándoles expresarse libre • Direcciona nuevamente el tema • Shhhhhh..... Levanta las manos y brazos en señal de silencio	$\theta2$ $\theta3$ $\theta1$	Práctica docente Normatividad en aula
7	Episodio 7 •	$\theta2$	Invitación a regularse autonomía del estudiante Incentiva el logro

8	<ul style="list-style-type: none"> • Se centra la atención en unos pocos y no en el grupo general • Justifica su posición de acuerdo con el cuestionamiento sobre el tema • Indica que hay un taller para controlar clase que se ha dispersado • Dicta taller para reforzar la temática expuesta 	$\theta 2$	Considera el trabajo individual y sus metas
	Episodio 8	$\theta 1$	Rutinas
9	<ul style="list-style-type: none"> • Llama la atención sobre estudiantes que están de pie en el salón • Reconsidera a los estudiantes sobre la importancia del trabajo individual 	$\theta 3$	Guion
	Episodio 9	$\theta 4$	Normas del colegio
10	<ul style="list-style-type: none"> • Recuerda el compromiso con su autogobierno cuando no puede estar presente en clase 	$\theta 4$	
	Episodio 10	$\theta 3$	Practica
11	<ul style="list-style-type: none"> • Revisa individualmente, pero de manera verbal para que los demás conozcan el avance de los demás compañeros (por lista) • Da importancia al compromiso individual 	$\theta 2$	Saber practico
	Episodio 11	$\theta 2$	Saber practico
12	<ul style="list-style-type: none"> • Llama la atención por el uniforme, pero felicita por el trabajo académico 	$\theta 2$	Saber practico
	Episodio 12	$\theta 2$	Saber practico
	<ul style="list-style-type: none"> • Revisa individualmente el trabajo • Termina la clase dando indicación del trabajo 	$\theta 2$	

Anexo 3 Analytical Scheme

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría En Educación

Grupo Investigación Por Las Aulas Colombianas –Invaucol- Conocimiento Profesional

Docente: Nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas. Instrumentos de investigación.

Analytical Scheme³

ANALYTICAL SCHEME		
Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Russell, 1976; Perafán, 2004)		
El Conocimiento Profesional Docente Específico del profesorado de (un área cualquiera) asociado a la noción de (una noción particular)		
Profesor: ---. /Texto: Clase --- / Fecha: ---		
Línea	Organización por episodios relativos a: <i>Observación participante</i>	Análisis e interpretación. Tipos posible de agumentación: ARG1: $E_{p_n} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \Theta A$ ARG2: $E_{p_n} \subset \vartheta_n \leftrightarrow Y_n \in \vartheta_n \text{ y } Y_n \in AIDM \rightarrow S$ ARG3: $E_{p_n} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n$ (es causado por) E_{ef_n} ARG4: $E_{p_n} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset S_{c_n}$

Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri

³ Tomado de Perafán, G. A. (2015). Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas. Publicado en Editorial Aula de Humanidades.

Ejemplo De Analytical Scheme

ANALYTICAL SCHEME		
Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Russell, 1976; Perafán, 2004)		
El Conocimiento Profesional Docente Específico del profesorado de (un área cualquiera) asociado a la noción de IDENTIDAD		
Profesor: OLGA ABRIL --- / Texto: Clase 1-2-3-4---- / Fecha: ---		
Línea	Organización por episodios relativos a: <i>Observación participante</i>	Análisis e interpretación. Tipos posible de argumentación: ARG1: $E_n \subset S_n \leftrightarrow S_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta A$ ARG2: $E_n \subset S_n \leftrightarrow Y_n \in S_n$ y $Y_n \in AIDM \rightarrow S_n$ ARG3: $E_n \subset S_n \leftrightarrow \Theta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) E_{ef} ARG4: $E_n \subset S_n \leftrightarrow \Theta_n \in Y_n \times Y_n \subset S_n$
	<p>Entrevista semiestructurada</p> <p>Historia de vida</p> <p>¿Qué experiencias cuando recién empezó su práctica profesional fueron significativas para usted?, ¿Qué recuerdos posee de esos momentos? Narrelo.</p> <p>Episodio 1</p> <p>Siempre me he inclinado hacia trabajar en la parte de historia oral, eh han habido pues, algunas experiencias que me han dejado grandes enseñanzas de cada uno de los sitios donde he llegado, pues es conocer el contexto, siempre me gusta conocer el contexto donde voy a trabajar,</p> <p>pues necesariamente en el área de ciencias sociales necesito conocer parte de la comunidad que voy a trabajar y la cultura de los muchachos, eso me ayuda a entender y realizar practica diferentes para desarrollar dentro del aula, eh mmm.</p> <p>estoy incursionando a trabajar un poco en ebhh el trabajo de la ... tratar de entender por qué se habla mucho de pensamiento crítico ¿no?</p> <p>pero nosotros hasta donde estamos trabajando como docentes algo sobre eso que es lo que estamos desarrollando en nuestros estudiantes un pensamiento crítico, y entonces estoy incursionando en lectura, y mirando estrategias que me ayuden a trabajar eso y me estoy pegando mucho de identidad colectiva,</p> <p>porque la identidad colectiva?</p>	<p>Arg. 4.2 guiones y rutinas. Saber basado en la construcción de historia de vida</p> <p>Arg: 1.4. guiones y rutinas. Donde la docente delega responsabilidad en los estudiantes en clase.</p> <p>Arg: 2.2 basado en la experiencia, donde retroalimenta y recuerda los deberes con la clase.</p> <p>Arg: 2.1 acción discursiva intencional del maestro dirigida a un sujeto. Manejo de la clase</p>

ANALYTICAL SCHEME		
Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Russell, 1976; Perafán, 2004)		
El Conocimiento Profesional Docente Específico del profesorado de (un área cualquiera) asociado a la noción de (una noción particular)		
Profesor: gloria pinilla. / Texto: Clase entrevista semiestructurada--- / Fecha: ---		
Línea	Organización por episodios relativos a: <i>Observación participante</i>	Análisis e interpretación. Tipos posible de argumentación: ARG1: $Ep_n \subset S_n \leftrightarrow S_n \in Y_n \vee Y_n \in \Theta A$ ARG2: $Ep_n \subset S_n \leftrightarrow Y_n \in S_n \vee Y_n \in AIDM \rightarrow S_n$ ARG3: $Ep_n \subset S_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \vee Y_n$ (es causado por) E_{ef} ARG4: $Ep_n \subset S_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \wedge Y_n \subset S_n$
1	<p>Entrevista semiestructurada</p> <p>Gloria pinilla</p> <p>Historia de vida</p> <p>¿Qué experiencias cuando recién empezó su práctica profesional fueron significativas para usted?, ¿Qué recuerdos posee de esos momentos? Narrelo.</p> <p>Episodio 1</p> <p>El querer trabajar con niños, que empecé con niños de preescolar entonces eso me llamo la atención, por que estar compartiendo con ellos, eh veía que al trabajar con niños uno como que decía bueno voy a moldear este niño,</p> <p>Episodio 2</p> <p>enseñarle lo que más pueda y pues trabajar con niños pequeños es de gran valor, se encariña uno con los niños, son muchas cosas juntas compartir con niños pequeños ellos le enseñan a uno muchas cosas, tanto como uno aprende con ellos, ellos aprenden de uno.</p> <p>¿La mayor parte de su experiencia docente se ha desarrollado en colegios públicos, privados u otra clase de instituciones?</p> <p>Episodio 3</p> <p>Trabaje dos años en colegio privado con preescolar y niños de primaria, y ya los demás en colegio oficial</p>	<p>Arg 2.4: saber basado en experiencia, construido desde lo institucional. Relacionado con la historia de vida.</p> <p>Arg 4.2.: saber basado en guiones y rutinas. Sobre experiencia de vida</p> <p>Arg 2.3: saber practico, construido desde la experiencia institucional.</p>

Anexo 4. Cuadro resumen de Argumentos

Universidad Pedagógica Nacional


Maestría En Educación

Grupo Investigación Por Las Aulas Colombianas –Invaucol-

Proyecto de Investigación

El Conocimiento Profesional Del Profesor De Sociales Asociado A La Noción Escolar De Identidad

Tabla 5.

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL Educadora de educadores</p>	<p>AGRUPACIÓN DE ARGUMENTOS</p> <p>Procedimiento para la organización y análisis de datos</p>
<p>EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE SOCIALES ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE IDENTIDAD</p>	
<p>INVESTIGADOR</p>	<p>Luis Eduardo Torres Sandoval</p>
<p><i>Agrupación de episodios asociados a los cuatro saberes</i></p>	

<p>Agrupación de episodios asociados a los saberes académicos</p>			
<p>ARG. 1.1: Epn ⊂ 01 ↔ 01 ∈ Y1 y Y1 ∈ 0n</p>	<p>ARG2.1: Epn ⊂ 01 ∈ Y1 y Y1 ↔ 01 ∈ AIDM → S</p>	<p>ARG 3.1: : Epn ⊂ 01 ↔ 01 ∈ Y1 y Y1 (es causado por) Td</p>	<p>ARG 4.1: Epn ⊂ 01 ↔ 01 ∈ Y1 y Y1 ⊂ Sext</p>
<p>Episodio 15. Clase 1. 0A Episodio 17. Clase 1. 0A Episodio 39. Clase 1. 0A Episodio 60. Clase 1. 0A Episodio 73. Clase 1. 0A Episodio 89. Clase 1. 0A Episodio 96. Clase 1. 0A Episodio 97. Clase 1. 0A Episodio 13. Clase 2. 0A Episodio 18. Clase 2. 0A Episodio 19. Clase 2. 0A Episodio 20. Clase 2. 0A Episodio 24. Clase 2. 0A Episodio 26. Clase 2. 0A Episodio 27. Clase 2. 0A Episodio 53. Clase 2. 0A Episodio 92. Clase 2. 0A Episodio 93. Clase 2. 0A Episodio 42. Clase 3. 0A</p>	<p>Episodio 06. Clase 1. 0A Episodio 10. Clase 1. 0A Episodio 11. Clase 1. 0A Episodio 40. Clase 1. 0A Episodio 41. Clase 1. 0A Episodio 43. Clase 1. 0A Episodio 10. Clase 2. 0A Episodio 36. Clase 2. 0A Episodio 46. Clase 2. 0A Episodio 49. Clase 2. 0A Episodio 55. Clase 2. 0A Episodio 68. Clase 2. 0A Episodio 71. Clase 2. 0A Episodio 83. Clase 2. 0A Episodio 86. Clase 2. 0A Episodio 88. Clase 2. 0A Episodio 10. Clase 3. 0A Episodio 13. Clase 3. 0A Episodio 16. Clase 3. 0A</p>	<p>Episodio 08. Clase 1. 0A Episodio 13. Clase 1. 0A Episodio 21. Clase 1. 0A Episodio 27. Clase 1. 0A Episodio 42. Clase 1. 0A Episodio 22. Clase 2. 0A Episodio 40. Clase 2. 0A Episodio 37. Clase 2. 0A Episodio 05. Clase 3. 0A Episodio 09. Clase 3. 0A Episodio 20 Clase 3. 0A Episodio 27. Clase 3. 0A Episodio 04. Clase 4. 0A Episodio 10. Clase 4. 0A Episodio 19. Clase 4. 0A Episodio 40. Clase 4. 0A Episodio 46. Clase 4. 0A Episodio 51. Clase 4. 0A Episodio 71. Clase 1. 0A</p>	<p>Episodio 43. Clase 1. 0A Episodio 46. Clase 1. 0A Episodio 95. Clase 1. 0A Episodio 09. Clase 2. 0A Episodio 14. Clase 2. 0A Episodio 17. Clase 2. 0A Episodio 28. Clase 2. 0A Episodio 40. Clase 3. 0A Episodio 41. Clase 3. 0A Episodio 43. Clase 3. 0A Episodio 61. Clase 3. 0A Episodio 08. Clase 4. 0A Episodio 28. Clase 4. 0A Episodio 34. Clase 4. 0A Episodio 56. Clase 4. 0A</p>

Episodio 52. Clase 3. 0A Episodio 57. Clase 3. 0A Episodio 60. Clase 3. 0A Episodio 12. Clase 4. 0A Episodio 27. Clase 4. 0A Episodio 41. Clase 4. 0A	Episodio 19. Clase 3. 0A Episodio 21. Clase 3. 0A Episodio 22. Clase 3. 0A Episodio 09. Clase 4. 0A Episodio 11. Clase 4. 0A Episodio 13. Clase 4. 0A Episodio 21. Clase 4. 0A Episodio 22. Clase 4. 0A Episodio 33. Clase 4. 0A		
Episodio 18. Clase 1. 0B Episodio 31. Clase 1. 0B Episodio 35. Clase 1. 0B Episodio 36. Clase 1. 0B Episodio 39. Clase 1. 0B Episodio 05. Clase 2. 0B Episodio 08. Clase 2. 0B Episodio 70. Clase 2. 0B Episodio 71. Clase 2. 0B Episodio 75. Clase 2. 0B Episodio 01. Clase 3. 0B Episodio 12. Clase 3. 0B Episodio 18. Clase 3. 0B Episodio 22. Clase 3. 0B Episodio 24. Clase 3. 0B Episodio 25. Clase 3. 0B Episodio 44. Clase 4. 0B Episodio 48. Clase 4. 0B Episodio 49. Clase 4. 0B	Episodio 26. Clase 1. 0B Episodio 27. Clase 1. 0B Episodio 28. Clase 1. 0B Episodio 38. Clase 1. 0B Episodio 31. Clase 2. 0B Episodio 32. Clase 2. 0B Episodio 56. Clase 2. 0B Episodio 64. Clase 2. 0B Episodio 76. Clase 2. 0B Episodio 38. Clase 3. 0B Episodio 45. Clase 3. 0B Episodio 46. Clase 3. 0B Episodio 42. Clase 4. 0B Episodio 51. Clase 4. 0B	Episodio 35. Clase 1. 0B Episodio 47. Clase 1. 0B Episodio 48. Clase 1. 0B Episodio 52. Clase 1. 0B Episodio 04. Clase 2. 0B Episodio 36. Clase 2. 0B Episodio 40. Clase 2. 0B Episodio 52. Clase 2. 0B Episodio 28. Clase 3. 0B Episodio 29. Clase 3. 0B Episodio 30. Clase 4. 0B	Episodio 36. Clase 1. 0B Episodio 38. Clase 1. 0B Episodio 30. Clase 2. 0B Episodio 53. Clase 2. 0B Episodio 81. Clase 2. 0B Episodio 40. Clase 3. 0B Episodio 12. Clase 4. 0B
Agrupación de episodios asociados a los saberes basados en la experiencia			
ARG.1.2: Epn \subset 02 02 € Y2 y Y2 € 0n	ARG 2.2: Epn \subset 02 02 € Y2 y Y2 € AIDM \rightarrow S	ARG 3.2: Epn \subset 02 02 € Y2 y Y2 (es causado por) Pp	ARG 4.2: Epn \subset 02 02 € Y2 y Y2 \subset Sexp
Episodio 09. Clase 1. 0A Episodio 22. Clase 1. 0A Episodio 25. Clase 1. 0A Episodio 30. Clase 1. 0A Episodio 51. Clase 1. 0A Episodio 02. Clase 2. 0A Episodio 12. Clase 2. 0A Episodio 23. Clase 2. 0A Episodio 42. Clase 2. 0A Episodio 53. Clase 2. 0A Episodio 79. Clase 2. 0A Episodio 87. Clase 2. 0A Episodio 03. Clase 3. 0A Episodio 07. Clase 4. 0A Episodio 11. Clase 4. 0A Episodio 17. Clase 3. 0A Episodio 26. Clase 3. 0A Episodio 34. Clase 3. 0A Episodio 47. Clase 3. 0A Episodio 53. Clase 4. 0A Episodio 54. Clase 4. 0A Episodio 59. Clase 3. 0A	Episodio 03. Clase 1. 0A Episodio 13. Clase 1. 0A Episodio 29. Clase 1. 0A Episodio 35. Clase 1. 0A Episodio 38. Clase 1. 0A Episodio 46. Clase 1. 0A Episodio 53. Clase 1. 0A Episodio 54. Clase 1. 0A Episodio 33. Clase 2. 0A Episodio 34. Clase 2. 0A Episodio 61. Clase 2. 0A Episodio 64. Clase 2. 0A Episodio 65. Clase 2. 0A Episodio 01. Clase 3. 0A Episodio 09. Clase 3. 0A Episodio 11. Clase 3. 0A Episodio 26. Clase 3. 0A Episodio 50. Clase 3. 0A Episodio 25. Clase 4. 0A Episodio 52. Clase 4. 0A	Episodio 19. Clase 1. 0A Episodio 26. Clase 1. 0A Episodio 47. Clase 1. 0A Episodio 85. Clase 1. 0A Episodio 70. Clase 1. 0A Episodio 72. Clase 1. 0A Episodio 58. Clase 2. 0A Episodio 63. Clase 2. 0A Episodio 66. Clase 2. 0A Episodio 67. Clase 2. 0A Episodio 90. Clase 2. 0A Episodio 04. Clase 3. 0A Episodio 12. Clase 3. 0A Episodio 49. Clase 4. 0A Episodio 55. Clase 4. 0A Episodio 29. Clase 4. 0A Episodio 50. Clase 4. 0A	Episodio 40. Clase 1. 0A Episodio 45. Clase 1. 0A Episodio 68. Clase 1. 0A Episodio 74. Clase 1. 0A Episodio 90. Clase 1. 0A Episodio 92. Clase 1. 0A Episodio 35. Clase 2. 0A Episodio 54. Clase 2. 0A Episodio 78. Clase 2. 0A Episodio 82. Clase 2. 0A Episodio 89. Clase 2. 0A Episodio 94. Clase 2. 0A Episodio 18. Clase 3. 0A Episodio 24. Clase 3. 0A Episodio 51. Clase 3. 0A Episodio 23. Clase 4. 0A Episodio 30. Clase 4. 0A Episodio 35. Clase 4. 0A Episodio 45. Clase 4. 0A
Episodio 03. Clase 1. 0B Episodio 09. Clase 1. 0B Episodio 16. Clase 1. 0B Episodio 17. Clase 1. 0B Episodio 20. Clase 1. 0B Episodio 21. Clase 1. 0B Episodio 22. Clase 1. 0B Episodio 42. Clase 1. 0B Episodio 49. Clase 1. 0B Episodio 33. Clase 1. 0B	Episodio 01. Clase 1. 0B Episodio 02. Clase 1. 0B Episodio 05. Clase 1. 0B Episodio 10. Clase 1. 0B Episodio 11. Clase 1. 0B Episodio 12. Clase 1. 0B Episodio 15. Clase 1. 0B Episodio 19. Clase 1. 0B Episodio 01. Clase 2. 0B Episodio 05. Clase 2. 0B	Episodio 02. Clase 1. 0B Episodio 04. Clase 1. 0B Episodio 05. Clase 1. 0B Episodio 14. Clase 1. 0B Episodio 23. Clase 1. 0B Episodio 24. Clase 1. 0B Episodio 25. Clase 1. 0B Episodio 11. Clase 2. 0B Episodio 12. Clase 2. 0B Episodio 68. Clase 2. 0B	Episodio 06. Clase 1. 0B Episodio 07. Clase 1. 0B Episodio 08. Clase 1. 0B Episodio 29. Clase 1. 0B Episodio 30. Clase 1. 0B Episodio 32. Clase 1. 0B Episodio 09. Clase 2. 0B Episodio 15. Clase 2. 0B Episodio 16. Clase 2. 0B Episodio 20. Clase 2. 0B

Episodio 02. Clase 2. 0B Episodio 03. Clase 2. 0B Episodio 05. Clase 3. 0B Episodio 13. Clase 3. 0B Episodio 34. Clase 3. 0B Episodio 35. Clase 3. 0B Episodio 41. Clase 3. 0B Episodio 42. Clase 3. 0B Episodio 06. Clase 4. 0B Episodio 17. Clase 4. 0B Episodio 18. Clase 4. 0B Episodio 21. Clase 4. 0B Episodio 27. Clase 4. 0B Episodio 29. Clase 4. 0B Episodio 40. Clase 4. 0B Episodio 50. Clase 4. 0B	Episodio 43. Clase 2. 0B Episodio 48. Clase 2. 0B Episodio 57. Clase 2. 0B Episodio 58. Clase 2. 0B Episodio 14. Clase 3. 0B Episodio 23. Clase 3. 0B Episodio 27. Clase 3. 0B Episodio 32. Clase 3. 0B Episodio 33. Clase 3. 0B Episodio 14. Clase 4. 0B Episodio 19. Clase 4. 0B Episodio 20. Clase 4. 0B Episodio 23. Clase 4. 0B Episodio 37. Clase 4. 0B Episodio 54. Clase 4. 0B Episodio 55. Clase 4. 0B	Episodio 69. Clase 2. 0B Episodio 83. Clase 2. 0B Episodio 14. Clase 3. 0B Episodio 15. Clase 3. 0B Episodio 19. Clase 3. 0B Episodio 47. Clase 3. 0B Episodio 26. Clase 4. 0B Episodio 28. Clase 4. 0B Episodio 32. Clase 4. 0B Episodio 33. Clase 4. 0B	Episodio 29. Clase 2. 0B Episodio 33. Clase 2. 0B Episodio 41. Clase 2. 0B Episodio 42. Clase 2. 0B Episodio 65. Clase 2. 0B Episodio 66. Clase 2. 0B Episodio 72. Clase 2. 0B Episodio 77. Clase 2. 0B Episodio 01. Clase 4. 0B Episodio 02. Clase 4. 0B	
Agrupación de episodios asociados a las teorías implícitas				
ARG.1.3: Epn \subset 03 03 \in Y3 y Y3 \in Θ_n	ARG 2.3: Epn \subset 03 03 \in Y3 y Y3 \in AIDM \rightarrow S	ARG 3.3: Epn \subset 03 \leftrightarrow 03 \in Y3 y Y3 (es causado por) Cci	ARG 4.3: Epn \subset 03 \leftrightarrow 03 \in Y3 y Y3 \subset Sinet	
Episodio 03. Clase 1. 0A Episodio 16. Clase 1. 0A Episodio 34. Clase 1. 0A Episodio 44. Clase 1. 0A Episodio 46. Clase 1. 0A Episodio 57. Clase 1. 0A Episodio 59. Clase 1. 0A Episodio 80. Clase 1. 0A Episodio 88. Clase 1. 0A Episodio 04. Clase 2. 0A Episodio 59. Clase 2. 0A Episodio 69. Clase 2. 0A Episodio 73. Clase 2. 0A Episodio 11. Clase 3. 0A Episodio 49. Clase 3. 0A Episodio 55. Clase 3. 0A Episodio 31. Clase 4. 0A Episodio 37. Clase 4. 0A Episodio 38. Clase 4. 0A	Episodio 17. Clase 1. 0A Episodio 50. Clase 1. 0A Episodio 58. Clase 1. 0A Episodio 61. Clase 1. 0A Episodio 63. Clase 1. 0A Episodio 64. Clase 1. 0A Episodio 66. Clase 1. 0A Episodio 69. Clase 1. 0A Episodio 78. Clase 1. 0A Episodio 08. Clase 2. 0A Episodio 31. Clase 2. 0A Episodio 52. Clase 2. 0A Episodio 23. Clase 3. 0A Episodio 46. Clase 3. 0A Episodio 48. Clase 3. 0A Episodio 02. Clase 4. 0A Episodio 03. Clase 4. 0A Episodio 16. Clase 4. 0A	Episodio 12. Clase 1. 0A Episodio 18. Clase 1. 0A Episodio 20. Clase 1. 0A Episodio 36. Clase 1. 0A Episodio 49. Clase 1. 0A Episodio 62. Clase 1. 0A Episodio 84. Clase 1. 0A Episodio 32. Clase 2. 0A Episodio 57. Clase 2. 0A Episodio 74. Clase 2. 0A Episodio 81. Clase 2. 0A Episodio 84. Clase 2. 0A Episodio 02. Clase 3. 0A Episodio 11. Clase 4. 0A Episodio 15. Clase 3. 0A Episodio 48. Clase 4. 0A Episodio 53. Clase 3. 0A Episodio 54. Clase 3. 0A	Episodio 01. Clase 1. 0A Episodio 02. Clase 1. 0A Episodio 35. Clase 1. 0A Episodio 56. Clase 1. 0A Episodio 82. Clase 1. 0A Episodio 91. Clase 1. 0A Episodio 94. Clase 1. 0A Episodio 56. Clase 2. 0A Episodio 60. Clase 2. 0A Episodio 62. Clase 2. 0A Episodio 72. Clase 2. 0A Episodio 80. Clase 2. 0A Episodio 15. Clase 2. 0A Episodio 91. Clase 2. 0A Episodio 18. Clase 4. 0A Episodio 43. Clase 4. 0A Episodio 44. Clase 4. 0A	
Episodio 34. Clase 1. 0B Episodio 44. Clase 1. 0B Episodio 13. Clase 2. 0B Episodio 14. Clase 2. 0B Episodio 18. Clase 2. 0B Episodio 19. Clase 2. 0B Episodio 60. Clase 2. 0B Episodio 62. Clase 2. 0B Episodio 63. Clase 2. 0B Episodio 06. Clase 3. 0B Episodio 08. Clase 3. 0B Episodio 10. Clase 3. 0B Episodio 08. Clase 4. 0B Episodio 13. Clase 4. 0B Episodio 34. Clase 4. 0B	Episodio 50. Clase 1. 0B Episodio 51. Clase 1. 0B Episodio 54. Clase 2. 0B Episodio 55. Clase 2. 0B Episodio 73. Clase 2. 0B Episodio 74. Clase 2. 0B Episodio 78. Clase 2. 0B Episodio 39. Clase 3. 0B Episodio 44. Clase 3. 0B Episodio 10. Clase 4. 0B Episodio 56. Clase 4. 0B	Episodio 23. Clase 2. 0B Episodio 34. Clase 2. 0B Episodio 45. Clase 2. 0B Episodio 17. Clase 3. 0B Episodio 20. Clase 3. 0B Episodio 03. Clase 4. 0B Episodio 52. Clase 4. 0B Episodio 53. Clase 4. 0B	Episodio 47. Clase 2. 0B Episodio 49. Clase 2. 0B Episodio 26. Clase 3. 0B Episodio 30. Clase 3. 0B Episodio 36. Clase 3. 0B Episodio 22. Clase 4. 0B Episodio 39. Clase 4. 0B	
Agrupación de episodios asociados a guiones y rutinas				
ARG.1.4: Epn \subset 04 04 \in Y4 y Y4 \in Θ_n	ARG.2.4: Epn \subset 04 04 \in Y4 y Y4 \in AIDM \rightarrow S	ARG 3.4: Epn \subset 04 \leftrightarrow 04 \in Y4 y Y4 (es causado por) Hv	ARG 4.4: Epn \subset 04	ARG 4.5: Epn \subset 04

			↔ 04 € Y4 y Y4 ☐ Simr	↔ 04 € Y4 y Y4 ☐ Sim- r
<p>Episodio 04. Clase 1. 0A Episodio 07. Clase 1. 0A Episodio 18. Clase 1. 0A Episodio 27. Clase 1. 0A Episodio 36. Clase 1. 0A Episodio 37. Clase 1. 0A Episodio 67. Clase 1. 0A Episodio 75. Clase 1. 0A Episodio 77. Clase 1. 0A Episodio 81. Clase 1. 0A Episodio 03. Clase 2. 0A Episodio 11. Clase 2. 0A Episodio 30. Clase 2. 0A Episodio 85. Clase 2. 0A Episodio 06. Clase 3. 0A Episodio 08. Clase 3. 0A Episodio 56. Clase 3. 0A Episodio 01. Clase 4. 0A Episodio 05. Clase 4. 0A Episodio 26. Clase 4. 0A Episodio 36. Clase 4. 0A</p>	<p>Episodio 08. Clase 1. 0A Episodio 19. Clase 1. 0A Episodio 23. Clase 1. 0A Episodio 28. Clase 1. 0A Episodio 32. Clase 1. 0A Episodio 43. Clase 1. 0A Episodio 06. Clase 2. 0A Episodio 16. Clase 2. 0A Episodio 41. Clase 2. 0A Episodio 43. Clase 2. 0A Episodio 44. Clase 2. 0A Episodio 14. Clase 3. 0A Episodio 25. Clase 3. 0A Episodio 06. Clase 4. 0A Episodio 20. Clase 4. 0A</p>	<p>Episodio 24. Clase 1. 0A Episodio 33. Clase 1. 0A Episodio 45. Clase 1. 0A Episodio 52. Clase 1. 0A Episodio 76. Clase 1. 0A Episodio 93. Clase 1. 0A Episodio 07. Clase 2. 0A Episodio 41. Clase 2. 0A Episodio 48. Clase 2. 0A Episodio 75. Clase 2. 0A Episodio 76. Clase 2. 0A Episodio 77. Clase 2. 0A Episodio 24. Clase 3. 0A Episodio 43. Clase 3. 0A Episodio 45. Clase 3. 0A</p>	<p>Episodio 14. Clase 1. 0A Episodio 31. Clase 1. 0A Episodio 48. Clase 1. 0A Episodio 86. Clase 1. 0A Episodio 01. Clase 2. 0A Episodio 51. Clase 2. 0A Episodio 20. Clase 3. 0A Episodio 58. Clase 3. 0A Episodio 24. Clase 4. 0A Episodio 47. Clase 4. 0A Episodio 58. Clase 4. 0A</p>	<p>Episodio 55. Clase 1. 0A Episodio 65. Clase 1. 0A Episodio 87. Clase 1. 0A Episodio 29. Clase 2. 0A Episodio 50. Clase 2. 0A Episodio 71. Clase 2. 0A Episodio 95. Clase 2. 0A Episodio 32. Clase 4. 0A Episodio 42. Clase 4. 0A Episodio 56. Clase 4. 0A</p>
<p>Episodio 41. Clase 1. 0B Episodio 46. Clase 1. 0B Episodio 06. Clase 2. 0B Episodio 07. Clase 2. 0B Episodio 10. Clase 2. 0B Episodio 27. Clase 2. 0B Episodio 28. Clase 2. 0B Episodio 02. Clase 3. 0B Episodio 07. Clase 3. 0B Episodio 21. Clase 3. 0B Episodio 37. Clase 3. 0B Episodio 07. Clase 4. 0B Episodio 09. Clase 4. 0B Episodio 35. Clase 4. 0B Episodio 45. Clase 4. 0B Episodio 57. Clase 4. 0B</p>	<p>Episodio 37. Clase 1. 0B Episodio 17. Clase 2. 0B Episodio 21. Clase 2. 0B Episodio 31. Clase 2. 0B Episodio 67. Clase 2. 0B Episodio 79. Clase 2. 0B Episodio 04. Clase 3. 0B Episodio 00. Clase 4. 0B Episodio 04. Clase 4. 0B Episodio 05. Clase 4. 0B Episodio 15. Clase 4. 0B Episodio 16. Clase 4. 0B Episodio 24. Clase 4. 0B Episodio 25. Clase 4. 0B Episodio 31. Clase 4. 0B Episodio 36. Clase 4. 0B Episodio 41. Clase 4. 0B</p>	<p>Episodio 13. Clase 1. 0B Episodio 22. Clase 2. 0B Episodio 34. Clase 2. 0B Episodio 80. Clase 2. 0B Episodio 16. Clase 3. 0B Episodio 31. Clase 3. 0B Episodio 46. Clase 4. 0B Episodio 47. Clase 4. 0B</p>	<p>Episodio 45. Clase 1. 0B Episodio 50. Clase 2. 0B Episodio 51. Clase 2. 0B Episodio 09. Clase 3. 0B Episodio 43. Clase 4. 0B</p>	<p>Episodio 43. Clase 1. 0B Episodio 59. Clase 2. 0B Episodio 03. Clase 3. 0B Episodio 43. Clase 3. 0B</p>

Anexo 5. Protocolo de Análisis Documental

Universidad Pedagógica Nacional

Maestría En Educación

Grupo Investigación Por Las Aulas Colombianas –Invaucol-

Proyecto de Investigación

El Conocimiento Profesional Del Profesor De Sociales Asociado A La Noción Escolar De
Identidad

Instrumento de investigación

Formato revisión documental

Tabla 6.

PROTOCOLO DE ANÁLISIS DOCUMENTAL PROYECTO DE TESIS: INVESTIGADOR(A):			
Idioma:	español	Código:	
Fecha de publicación	2003	Tipo:	Oficial Documental
Acceso al documento:	Internet Archivo en físico		
Título del documento: P.E.I. Sueños, Ideas y Realidades			
Autor: ministerio de educación			
Referencia bibliográfica. Guía Pedagógica para la Convivencia Escolar 2013 ministerio de educación nacional, PEI colegio departamental de Subia.			
Palabras Clave: pluralidad, identidad, conocimientos, competencias, estándares. Ciencias Sociales, ciudadanas, comunicativas, laborales, derechos, expresiones			
Contextualización del documento y justificación del análisis (los documentos relacionados a continuación, forman parte primordial en la construcción del horizonte institucional de la IERD de Subia. Fueron insertados por sugerencia del ministerio de educación y se adaptaron solo algunas vigentes y otras particularidades. Se justifica su revisión para determinar las concepciones del currículo sobre la noción de identidad y el compromiso de los sujetos de investigación para con su institución, sirviendo de soporte documental como base de principios y direccionamiento organizacional)			
UNIDAD BÁSICA DE SENTIDO		INTERPRETACIÓN	
Competencias ciudadanas Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias		parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás.	

Comprendo que existen diversas formas de expresar las identidades (por ejemplo, la apariencia física, la expresión artística y verbal, y tantas otras...) y las respeto.	habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. Por ejemplo, la capacidad para escuchar atentamente los argumentos ajenos y para comprenderlos, a pesar de no compartirlos.
Reconozco que pertenezco a diversos grupos (familia, colegio, barrio, región, país, etc.) y entiendo que eso hace parte de mi identidad	la capacidad para poder expresar asertivamente, es decir, con claridad, firmeza y sin agresión, los propios puntos de vista
construir sociedad a partir de la diferencia, es decir, del hecho de que, a pesar de compartir la misma naturaleza humana, las personas son diferentes de muchas maneras	Se deben favorecer entonces ambientes de aprendizaje democráticos donde la participación y la construcción de identidad desde la diferencia sean centrales
ELABORADO POR:	FECHA DE ELABORACIÓN

Anexo 6. Integración de Saberes

Figuras Literarias Evidenciadas En El Orden Discursivo

De las profesoras que participaron de esta investigación.

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECIFICO DE LOS PROFESORES DE SOCIALES ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE IDENTIDAD				
SABER	FIGURA DISCURSIVA	SENTIDO DEL SABER	SENTIDO EXPLÍCITO E IMPLÍCITO	SENTIDO GENERAL
Los saberes académicos	<i>Metáfora del trabajo colaborativo como reflexión intencionada hacia la resolución del problema</i>	<i>la reflexión intencionada hacia la solución del problema en perspectiva de formación histórica y social del sujeto</i>	EXPLÍCITO <i>la reflexión intencionada para la solución del problema en perspectiva de formación histórica y social del sujeto y la construcción democrática integradora de experiencias y saberes compartidos</i>	<i>la reflexión intencionada en perspectiva de formación histórica y social del sujeto, mediante la reconfiguración en la construcción democrática, de escenarios de ciudadanía basado en experiencias y saberes en armonía con el trabajo de equipo, para el alcance de logros que dialogan sobre diferencias.</i>
	<i>El guion del trabajo individual como perspectiva frente al proceso histórico y social de formación</i>			
Los saberes basados en la experiencia	<i>Metáfora del discurso del nosotros como construcción democrática participativa</i>	<i>la construcción democrática integradora de experiencias y saberes compartido</i>		
	<i>La metáfora de la opinión como recurso integrador de experiencias y saberes compartidos</i>			
Las teorías implícitas	<i>El símil de la diplomacia del liderazgo como reconfiguración de</i>	<i>la consonancia del trabajo de equipo que posibilita la</i>	IMPLÍCITO <i>reconfiguración de la armonía en</i>	

	<i>la consonancia en el trabajo de equipo</i>	<i>formación de escenarios de ciudadanía</i>	<i>el trabajo de equipo, para la formación de escenarios de ciudadanía y el alcance de logros que dialogan sobre estímulos valorativos y diferencias que validan el esfuerzo</i>
	<i>Metáfora de la idea de oportunidad y favorabilidad como formador de escenarios posibles de ciudadanía</i>		
Los guiones y rutinas	<i>El guion del reconocimiento como estímulo valorativo del esfuerzo y el cumplimiento del logro</i>	<i>los estímulos valorativos por el alcance de logros que dialogan como diferencias y validan el esfuerzo</i>	
	<i>Metáfora de la escucha de la palabra como pretexto para el dialogo de las diferencias</i>		