

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS- INVAUCOL



CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE MÚSICA
ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE ESCALA
TESIS PARA OPTAR A GRADO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN PRESENTADA POR:
GLORIA IDALI LINARES ROBAYO

DIRIGIDA POR:
DAVID SÁNCHEZ BONELL

BOGOTÁ, D.C. 2016

**CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE MÚSICA
ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR DE ESCALA**

PRESENTADO POR:

GLORIA IDALI LINARES ROBAYO

CÓDIGO: **2013287589**

DIRIGIDO POR:

DAVID SÁNCHEZ BONELL


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS

BOGOTÁ D.C.

RAE

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>— Pedagogía al Servicio —</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: 2013287589	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 24 de Agosto de 2016	Página 1 de 3	

Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción escolar de escala
Autor(es)	Gloria Idali Linares Robayo
Director	David Andrés Sánchez Bonell
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C. 2016. p.158
Palabras Claves	Conocimiento profesional específico y sistema de ideas integradas, saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas, guiones y rutinas, estatutos epistemológicos fundantes, noción escolar de escala.
1. Descripción	
<p>La presente investigación denominada “Conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción escolar de escala” se desarrolló en la maestría de Educación desde el grupo INVAUCOL (Investigación por las Aulas Colombianas) que en la actualidad está adscrita a la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, con el fin de exponer como el profesor en el aula alude a todo un discurso polifónico que se integra desde el saber académico, el saber basado en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas con sus estatutos epistemológicos fundantes, atendiendo a la emergencia que presenta en la actualidad el campo docente, donde a diario se ocultan o no se reconocen sus acciones y creaciones, para considerarlo un sujeto consciente y consecuente con su acción en la enseñanza, lleno de experiencias y dispuesto a sus estudiantes.</p>	
2. Fuentes	
<p>Fuentes primarias: observación participante, grabación de audio y video, protocolos de observación, entrevistas semiestructuradas, estimulación del recuerdo y análisis de documentos institucionales.</p> <p>Fuentes secundarias: documentos estatales y fuentes bibliográficas.</p>	
3. Contenidos	

La investigación conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción escolar de escala se presenta a lo largo de siete capítulos: El primer capítulo hace referencia al planteamiento del problema, la justificación, objetivo general y específicos. El segundo capítulo hace alusión al marco teórico, allí se describen los estilos de investigación que han dado cuenta de las investigaciones del profesor, desde los programas y enfoques, mostrando un rastreo sobre el conocimiento del profesor y los diversos momentos que han dado paso a la categoría conocimiento profesional específico como sistema de ideas integradas. El tercer capítulo presenta la metodología aplicada, la caracterización de los casos e instituciones y concluye describiendo los instrumentos de investigación utilizados. El cuarto capítulo refiere el análisis e interpretación encontrados en los estudios de caso, se presentan aquí los diversos ordenes de sentido que construye el profesor en la acción de la enseñanza de la noción escolar de escala, para continuar con la exposición referente a la integración de los saberes del profesor de música en torno a la noción escolar de escala. El quinto capítulo presenta las conclusiones del estudio. El sexto capítulo está dedicado a la bibliografía y finalmente el séptimo capítulo presenta los anexos.

4. Metodología

Parte de un enfoque alternativo y es una investigación de tipo cualitativo interpretativo, basada en la observación participante y en estudios de caso múltiple, donde participaron dos profesores de instituciones públicas del área de música nominados como (ΘA) profesora Martha, maestra de básica primaria y como (ΘB) profesor Luis, docente de secundaria.

Como instrumentos de investigación se aplicaron: el protocolo de observación, las entrevistas semiestructuradas, las técnicas de estimulación del recuerdo, el Analytical Scheme (Perafán, 2011) y la triangulación de fuentes de datos.

5. Conclusiones

-En la acción de la enseñanza de la noción escolar de escala, el profesor de música logra realizar creaciones y construcciones de conocimiento que le son propias, donde se integran los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas con sus respectivos estatutos epistemológicos.

-Los profesores de música, tanto de primaria, como de secundaria construyen símiles, metáforas, analogías y ejemplos en la enseñanza de la noción escolar de escala que promueven la construcción de sus estudiantes en el campo social, personal y afectivo.

-Todos los conocimientos que crea al profesorado de música en torno a la noción escolar de escala están cargados de sentido y sentimiento, y éste tipo de investigaciones en el aula, reivindican la práctica docente.

-El conocimiento profesional específico del profesor de música en la construcción de la noción escolar de escala, es un conocimiento diferente al de la disciplina y por tanto no menor, porque atiende a órdenes particulares que emergen de la práctica en la docencia, que permanentemente relaciona e integra al ser humano y el conocimiento; en este marco, promueve la participación en grupo, la reflexión, y la capacidad crítica de los estudiantes, el aprendizaje activo, consolida momentos como la escucha, la observación y el seguimiento de instrucciones para fortalecer en el sujeto estudiante un ser ordenado, experiencial y musical, por lo que se puede aseverar que es un conocimiento integral, intencional y dirigido a los sujetos estudiantes, evidenciando la complejidad de su tarea como docente al construir múltiples dimensiones del sujeto estudiante, desde el conocimiento.

-Los profesores de música en la intención de la enseñanza de la noción escolar de escala, muestran que actúan de forma integral, consciente, armoniosa y movidos por el deseo del ser docentes y por la pasión de la enseñanza en los contextos escolares, y la escuela logra ser el escenario propicio que les permite exponerse como sujetos productores de conocimiento escolar.

-El conocimiento profesional específico del profesor de música, en la intención de construir en la noción escolar de escala, potencia en el ser sujeto estudiante la sensibilidad, el pensamiento crítico, la autonomía, la expresión y la reflexión, cuando integra sus saberes con las teorías implícitas y el campo cultural institucional.

-En este mismo sentido, el conocimiento profesional específico del profesor de música potencia en el sujeto estudiante la experiencia y los hábitos; promueve la construcción de sujetos disciplinados, que encuentran en la música otra forma de fortalecer la comunicación y la expresión, asimismo, promueve la existencia del ser, en la conexión de los conocimientos con todo lo que le constituye desde el cuerpo, la mente, los sentidos y los sentimientos.

- Los profesores de música, mediados por un antecedente cultural vivo, que permanece en ellos desde su niñez por sus experiencias de vida, en la escuela y en la práctica profesional, construyen un tipo único de conocimiento escolar en la escuela.

-El profesor es un individuo intencional y productor de la cultura, ya que sus acciones están pensadas desde la intencionalidad de la enseñanza escolar y desde allí, logra crear todo un discurso polifónico, ordenado, coherente a partir de la enseñanza de la noción escolar de escala.

-El conocimiento profesional específico de los profesores de música, es un conocimiento dirigido a sujetos y se enmarca dentro de la intencionalidad de la enseñanza y de co-nacer con el sujeto estudiante, con un objeto de saber, que circula en el ambiente escolar, respetando las características y posibilidades que les presenta el medio.

-El conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción escolar de escala, propicia espacios para el desarrollo de habilidades sensoriales y direcciona las enseñanzas en la construcción de un ser sensible al mundo que se expresa desde la melodía.

-En la intención de la enseñanza de la noción escolar de escala, el profesor aboga por la construcción de sujetos que en sincronía, integren lo que escuchan con el cuerpo e impulsa el desarrollo de sujetos exitosos y sujetos que trabajen en colectivo.

-El conocimiento profesional específico del profesor asociado a la noción escolar de escala promueve la construcción de sujetos sensibles, musicales, con principios y normas importantes para la vida.

Elaborado por:	Gloria Idali Linares Robayo		
Revisado por:	David Andrés Sánchez Bonell Director de Tesis.		
Fecha de elaboración del Resumen:	15	Julio	2016

NOTA DE ACEPTACIÓN

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

DEDICATORIA

A **Dios** quien me ha llenado de fortaleza, paciencia y sabiduría, quien guarda mis proyectos y con su hermoso manto cubre mi alma y mi mente para inspirarme, centrarme y orientarme día a día.

A mi esposo que me ha apoyado siempre con sus palabras y acciones, que cree en la idea de que todo es posible con esfuerzo y dedicación, y quien me ha acompañado siempre en todos mis proyectos.

A mí querida familia que siempre me ha alentado con sus maravillosas palabras de impulso y a mis sobrinos por su inmenso amor y comprensión.

AGRADECIMIENTOS

A Dios por darme la fortaleza necesaria para culminar éste proyecto, por estar siempre conmigo y alentarme con su compañía en éste largo y apasionante camino de la investigación.

A los profesores Martha Moya y Luis Escobar que motivados por ésta investigación quisieron hacer parte de la misma, por su disposición, entrega y atención, por los largos tiempos de entrevista y por compartir conmigo parte de su vida desde su experiencia docente.

A mi coordinador Jaime que exalta en los profesores la pasión de educar y reconoce su labor en la escuela. Gracias, porque desde sus posibilidades siempre me brindó su apoyo y confianza.

A mi tutor David Andrés Sánchez, a todos los profesores, compañeros y colegas que con sus tesis publicadas me permitieron comprender más sobre la línea del conocimiento del profesor y desde sus aportes crecer y aprender del apasionante mundo de la investigación.

TABLA DE CONTENIDO

RAE.....	2
NOTA DE ACEPTACIÓN.....	6
TABLA DE CONTENIDO.....	9
INDICE DE FIGURAS.....	12
INDICE DE TABLAS.....	13
INTRODUCCIÓN.....	14
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	16
1.1. JUSTIFICACIÓN.....	18
1.2. OBJETIVOS.....	20
1.2.1. Objetivo General.....	20
1.2.2. Objetivos Específicos.....	20
2. MARCO TEÓRICO.....	21
2.1. Estilos y formas de asumir la investigación en la enseñanza: una categoría para acercarnos al conocimiento del profesor.....	21
2.1.2. Enfoque conductista.....	22
2.1.3. Enfoque cognitivo.....	23
2.1.4. Enfoque alternativo.....	25
2.2. Conformación: un recorrido a las investigaciones sobre el profesor.....	26
2.2.1. Rastreo sobre el surgimiento de las investigaciones relacionadas con el conocimiento de los profesores.....	27
2.2.2. Sobre el conocimiento profesional del profesor.....	29
2.3. Procesos para la integración. Un paso fundamental en las investigaciones sobre el conocimiento profesional específico del profesor.....	32
2.3.1. Del conocimiento profesional específico del profesor.....	32
2.3.2. El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares.....	37
3. METODOLOGÍA.....	39
3.1. Características de la investigación cualitativa – interpretativa.....	39
3.2. El Investigador como intérprete en la investigación cualitativa.....	40

3.3. Estudio de Caso.....	41
3.3.1. Lectura de los casos: caracterización de los profesores que desarrollaron el caso.....	42
3.4. Una mirada a las instituciones: caracterización de las instituciones donde trabajan los profesores observados.....	44
3.4.1. Caracterización de la institución donde labora θA	44
3.4.2. Caracterización de la institución donde labora ΘB	45
3.5. Técnicas e instrumentos.....	46
3.5.1. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	46
3.5.1.1. Observación participante.....	46
3.5.1.2. Protocolo de observación, particularidad y aplicación.....	48
3.5.1.3. Entrevistas, particularidad y aplicación.....	50
3.5.1.4. Documentos institucionales y oficiales que aportan a la comprensión del caso.....	50
3.5.1.5. Técnica de estimulación del recuerdo (TER), particularidad y aplicación.....	51
3.6. Técnicas e instrumentos de análisis de la información.....	53
3.6.1. Analytical scheme, particularidad y aplicación.....	53
3.6.2. Triangulación, particularidad y aplicación.....	57
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	59
4.1. Las metáforas, las analogías y los símiles en la construcción del conocimiento del profesor.....	59
4.2. Los saberes académicos y estatuto epistemológico fundante: la transposición didáctica, asociados a la noción escolar de escala.....	63
4.2.1. La metáfora del orden como principio en la construcción de sujeto.....	64
4.2.2. El símil de la imagen diversa como la relación imagen-sonido en la construcción de un sujeto sensible.....	70
4.3. Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante: la práctica profesional, asociada a la noción escolar de escala.....	77
4.3.1. El ejemplo de lo cotidiano en la praxis de la explicación como saber próximo a la experiencia.....	78
4.3.2. La metáfora del hábito como ritual en la construcción de un sujeto exitoso.....	84
4.3.3. La analogía de los sentidos y el cuerpo como clave en la construcción de un sujeto expresivo.....	87
4.4. Las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante: el campo cultural institucional, asociadas a la noción escolar de escala.....	93
4.4.1. La metáfora de la evaluación como formadora de sujetos autónomos y reflexivos.....	96
4.4.2. El símil entre música y lenguaje como enriquecimiento de la comunicación.....	106

4.5. Los guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante: la historia de vida, asociados a la noción escolar de escala.....	110
4.5.1. La metáfora de estar de pie como conexión consigo mismo.....	110
4.5.2. La metáfora del agradecimiento como invitación al compartir.....	113
4.5.3. La metáfora del conteo como parte de la formación del sujeto individual y colectivo.....	116
4.6. El conocimiento profesional específico del profesor de música como sistema de ideas integradas en la construcción de la noción escolar de escala	119
5. CONCLUSIONES	124
6. REFERENCIAS	127
7. ANEXOS.....	135
7.1. Protocolo de Observación	135
7.2. Aplicación del Protocolo de Observación.....	139
7.3. Formato de Entrevista	142
7.4. Analytical Scheme.....	145
7.5. Aplicación de Analytical scheme	149
7.6. Clasificación de los episodios	150
7.7. Consentimientos Informados.....	151
7.8. Perfil epistemológico de la noción de escala.....	152

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas. Tomado de: el conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo. (Perafán, 2013).	34
Figura 2. El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares. Tomado de conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas (Perafán, 2015).	38
Figura 3. Argumentos del analytical scheme. tomado del texto conocimiento profesional docente : caracterización aspectos metodológicos y desarrollo. (Perafán, 2013, pp. 1-24).....	55
Figura 4. Triangulación de las fuentes.	58
Figura 5. Triangulación metodológica en la investigación sobre el conocimiento profesional específico del profesor asociada a la noción de escala.	58
Figura 6. Explicación de la noción de escala. Clase 1 profesora Martha.	71
Figura 7. Las posiciones de la flauta. Clase 1 profesora Martha.	71
Figura 8. Los sonidos re y mi agudo en flauta. Clase 5 profesora Martha.	72
Figura 9. El pentagrama y los sonidos de la escala, indagación. Clase 2 profesor Luis.	73
Figura 10. Estructura de escalas mayores y análisis desde el piano. Clase 5 profesor Luis.....	74
Figura 11. La escala y su ubicación en la guitarra, el bajo y el violín. Clase 1 profesor Luis.	75
Figura 12. Análisis de la escala desde el instrumento. Clase 1 profesor Luis.....	75
Figura 13. La explicación de escala desde el ejemplo de la distancia. Clase 5 profesora Martha.	81
Figura 14. La posición de fa. Clase 1 profesora Martha.	87
Figura 15. La escala y las notas en el cuerpo. Clase 1 profesora Martha.....	90
Figura 16. Evaluando estudiantes. Clase 4 profesora Martha.	97
Figura 17. Aplicación de evaluación grupal. Clase 4 profesora Martha.	98
Figura 18. Aplicación de evaluación individual. Clase 3 profesor Luis.....	104
Figura 19. Ejercicios de estiramiento. Clase 6 profesora Martha.....	112
Figura 20. Conocimiento profesional específico del profesorado de música asociado a la noción escolar de escala. Elaboración propia.....	123

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorías específicas de acción y pensamiento de los profesores. Creación propia basada en el libro: la epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. (Perafán, 2004, pp. 47-57).....	25
Tabla 2. Características del conocimiento práctico y el conocimiento de contenido. Elaboración propia con base en el libro Conocimiento profesional docente: caracterización aspectos metodológicos y desarrollo. (Perafán, 2013)	31
Tabla 3. Concepciones de los saberes del profesor. Creación propia, basado en el libro: el conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias Porlán y Rivero, (1998, p. 60).....	33
Tabla 4. Esquema analítico (Analytical Scheme). Reina (2014, p. 47).....	55

INTRODUCCIÓN

Con el propósito de evidenciar el conocimiento que construye día a día el profesor de música en torno a la noción escolar de escala, esta tesis se inscribe en la línea «conocimiento profesional del profesor» del grupo INVAUCOL (investigación por las aulas Colombianas) que se forma en la Universidad Pedagógica Nacional, y logra consolidarse y desarrollarse a partir de la investigación participante con estudios de caso múltiple en dos Instituciones de carácter distrital.

Tomando en cuenta los postulados de Perafán (2004, 2011, 2015) sobre el conocimiento del profesor como sistema de ideas integradas y el conocimiento profesional específico del profesor asociado a categorías particulares, quién consideró que los saberes académicos, los saberes experienciales, las teorías implícitas y los guiones y rutinas están integradas en la acción de la enseñanza y posteriormente confirmó que éstos saberes suelen estar asociados a nociones particulares.

Este documento de tesis se expone a lo largo de siete capítulos. El primer capítulo muestra el problema, la pregunta de investigación, la justificación y los objetivos; en el segundo capítulo se presenta el marco teórico que sustenta y soporta la tesis resaltando algunos de los avances e investigaciones sobre el conocimiento del profesor; en el tercer capítulo se especifica la metodología aplicada que parte de un enfoque alternativa y es de tipo cualitativo interpretativo, basada en estudios de caso múltiple en donde se describen los instrumentos que se tuvieron en cuenta para su desarrollo, como la observación participante, el protocolo de observación, las entrevistas semiestructuradas, las técnicas de estimulación del recuerdo, el Analytical Scheme

(Perafán, 2011) y la triangulación de datos; en el cuarto capítulo se encuentra el desarrollo del análisis e interpretación de datos desde los casos y posteriormente la integración de los saberes del profesor de música en torno a la noción escolar de escala; el quinto capítulo expone las conclusiones; el sexto capítulo muestra las referencias bibliográficas y finalmente el séptimo capítulo contiene los anexos.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación musical en el entorno colombiano, específicamente en el currículum de la escuela pública, suele ser un privilegio, ya que desde las políticas de educación oficial, las posibilidades para que en un colegio exista o no la cátedra de música, dentro del campo de la educación artística, está ligada a las siguientes condiciones: la primera considera el parámetro, refiriéndose este específicamente a la relación del profesor de música en la escuela en dependencia a una cantidad específica de estudiantes; la segunda atañe a la existencia, esto es, que solo se necesita del profesor de música cuando en la institución no se dicta el área de educación física, artes, danzas o teatro; y la tercera, cuando necesita de ella por la especialización, es decir, que el profesor de música está en la institución al tratar de responder a la media especializada que tienen algunas instituciones siendo esto parte del PEI.

De éste modo, la problemática muestra esta ruptura entre lo que se considera importante para el aprendizaje del estudiante, al seguir posicionando desde sus acciones, las ciencias como el campo más válido, dando esto como resultado, entre otros, que el profesor de música a veces sea concebido entre sus colegas como el profesor de apoyo, clasificación que «golpea» la labor de los docentes de música, pues al igual que todos los docentes, cumple las mismas funciones desde su área. Por lo tanto, estos son puntos importantes para considerar que el papel del docente de música en la escuela es más complejo de lo que parece, al «sortear» su existencia en la escuela con diversas variables y en tanto atraviesa por diversidad de crisis, que eliminan todas las posibles ideas que considerarían que el profesor de música también aporta a la cultura, y que desde su actuar, construye in situ, es decir, en la escuela al sujeto estudiante desde diversas nociones.

Por otro lado, al comprender que la educación musical escolar está constituida por varias nociones y que se consolida como un lenguaje complejo, se hace preciso mostrar como el profesor de música construye un discurso posible, dotado de sentido en la escuela. Por lo tanto, esta tesis se enmarca en la misma dirección de las investigaciones sobre el conocimiento del profesor del grupo INVAUCOL de la Universidad Pedagógica Nacional, con el ánimo de reivindicar la labor docente del profesor de música, considerando que éste posee un conocimiento que le es propio, producido por él mismo y que su desempeño se enmarca en la intencionalidad de la enseñanza, en la misma dirección que lo expuso Perafán (2004).

Entonces, desde lo enunciado anteriormente resulta pertinente indagar ¿Cuál es el conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción escolar de escala?

1.1. JUSTIFICACIÓN

En consonancia con las investigaciones que se han realizado en torno al conocimiento profesional de los profesores asociado a categorías particulares, se puede asegurar que desde ésta perspectiva el profesor no transfiere conocimientos y que, contrario a ello, se esmera en construir un conocimiento bajo diversos ámbitos en los que se desenvuelve.

También, considerando que actualmente sólo se conoce una tesis que habla sobre el conocimiento profesional específico del profesor asociado a la noción de compás, realizada en 2016 por la Maestra Lila Castañeda como antecedente a las investigaciones que tratan del conocimiento profesional del profesor de música y que se desconocen investigaciones que traten sobre el conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción de escala, se hace pertinente evidenciar el discurso del profesor y todas sus posibles construcciones en torno a esta noción particular.

Así, el estudio en torno a dicha temática toma un gran valor ya que se constituye en un campo importante, básico en el aprendizaje musical y es pertinente para presentar al profesor de música, como un sujeto valioso en la escuela, desde las posibilidades que ofrece el grupo INVAUCOL, porque exalta la labor docente e insiste en la comprensión de que el conocimiento que construye el profesor en la escuela, es diferente al de las disciplinas, pero no es menos valioso que el que ellas proponen, donde el profesor logra producir, en términos de Perafán, (2011) un conocimiento disciplinar escolar propio.

Entonces, estudiar el conocimiento del profesor de música en torno a la noción escolar de escala, resulta importante para las investigaciones que se direccionan hacia el profesor, porque permite evidenciar como desde un discurso coherente y complejo que se expone e integra en el

aula, el profesor actúa según el contexto en la intencionalidad de la enseñanza. Por otro lado, logra ser una oportunidad para resaltar que el profesor es un sujeto que se piensa a sí mismo, como un productor de conocimiento, desde diversos saberes y que como intelectual es un trabajador de la cultura (Perafán, 2004).

También es pertinente señalar, que frente a las diversas miradas en torno a la investigación sobre la enseñanza y al giro que ha permitido centrar la atención en lo que saben los docentes, el interés por el conocimiento profesional específico del profesor se consolida día a día como un campo esencial y urgente a investigar.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo General

Identificar y caracterizar el conocimiento profesional específico del profesor de música, asociado a la noción escolar de escala.

1.2.2. Objetivos Específicos

1. Identificar y caracterizar los **saberes académicos** asociados a la noción escolar de escala del profesor de música.
2. Identificar y caracterizar los **saberes basados en la experiencia** asociados a la noción escolar de escala del profesor de música.
3. Identificar y caracterizar las **teorías implícitas** asociados a la noción escolar de escala del profesor de música.
4. Identificar y caracterizar los **guiones y rutinas** asociados a la noción escolar de escala del profesor de música.
5. Identificar y establecer la integración que se da entre los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas, para dar cuenta del conocimiento profesional específico del profesor de música, asociado a la noción escolar de escala.

2. MARCO TEÓRICO

«El conocimiento no es una idea que emana o que se le atribuye a un objeto externo, sino más bien un constructo humano referido más al propio sujeto que lo construye» (Perafán, 2002, p. 18).

El presente capítulo expone el desarrollo conceptual e histórico que enmarca las investigaciones sobre la enseñanza y el conocimiento del profesor, además muestra algunos de los aportes más relevantes que surgieron de la emergencia suscitada por los procedimientos sobre la enseñanza y las posturas que permitieron el nacimiento de la categoría, *conocimiento profesional específico del profesor asociado a nociones particulares*, en consonancia con los postulados teóricos de Perafán (2004, 2011, 2012, 2013, 2015).

Para desarrollarlo se consideraron pertinentes los siguientes tres momentos: 1) *Estilos y formas de asumir la investigación en la enseñanza*, 2) *Conformación*, 3) *Procesos para la integración*.

2.1. Estilos y formas de asumir la investigación en la enseñanza: una categoría para acercarnos al conocimiento del profesor

Partiendo de la idea de estilo como una forma de asumir las investigaciones sobre la enseñanza, se encuentran en este apartado descritos los *enfoques y programas* que permitieron la transición a los estudios sobre el conocimiento docente, ya que suscitaron el interés sobre el conocimiento del profesor.

Aquí se evidencia como cada enfoque de investigación tuvo su influencia, ya fueran conductistas, cognitivistas o alternativos; y cómo desde hace varias décadas se ha asumido la

tarea de la investigación, cuya complejidad está marcada por las rupturas epistemológicas que se dan en torno a los sucesos históricos y sociales.

Es así, como el rastreo que se hace aquí, invitan al lector a visibilizar algunos de sus alcances y aportes, sin desconocer que aún éstos buscaron ser sobrepasados con nuevas propuestas teóricas y metodológicas.

2.1.2. Enfoque conductista

A propósito de las investigaciones sobre la enseñanza, se afirma que el enfoque conductista medía patrones de estímulo- respuesta y en relación con esta visión aparecieron los programas como proceso-producto y los *Beginnig Teacher Evaluation Study* que serán descritos a continuación:

Proceso – producto: Fue un programa que trató de mostrar que la conducta del profesor se asociaba con los logros de sus estudiantes y de esta forma definía la enseñanza eficaz. Se trataba de asociar las relaciones que subyacen a aquello que los profesores hacen en el aula y aquello que les pasa a sus estudiantes, observando las actividades docentes sobre el aprendizaje de los mismos. Según Cols (2011) éste programa describía las prácticas eficaces y presentaba los patrones a seguir, con el propósito de mejorar los resultados académicos de los estudiantes que al tomar en cuenta los test de rendimiento para evaluar los progresos de los estudiantes ponía especial acento a las puntuaciones como un objetivo primario de la instrucción. Al respecto Shulman (1989) afirmó que desde 1979 se expusieron los principios básicos de éste programa y se concluyó que poseían problemas por la continua aplicación de test, pues estos se consideraban como un criterio único y último en la eficacia escolar.

Beginning Teacher Evaluation Study- BTES, éste programa consideró parte fundamental el comportamiento del profesor, para relacionar su influencia con el rendimiento de sus estudiantes, aquí aparecen los **TAA (Tiempos de Aprendizaje Académico)** utilizados como variables que delimitaban y tenían en cuenta, el tiempo que debería dedicar el estudiante en una determinada área o contenido, así se medía el nivel de dificultad de la tarea y también el tiempo (Shulman, 1989).

Desde luego éste programa, empezó a ser criticado al desviar sus ideas principales, ya que «se apoyó fundamentalmente sobre el comportamiento observado del profesor y del estudiante, y sobre las características de la realización de las tareas» (Shulman, 1989, p. 40)

2.1.3. Enfoque cognitivo.

El enfoque cognitivo¹, según Ortega y Perafán (2012) «se caracterizó por la indagación de los procesos de pensamiento (formales) de los profesores» (p.20). Desde éste se evidencia un interés particular en la cognición del profesor y en la forma como éste tomaba las decisiones, ya que incidían tanto en la conducta, como en la práctica. Es así como bajo el enfoque cognitivo aparecen los programas mediacional y la ecología del aula.

El programa mediacional: Centró su interés en el estudiante, en los sentimientos y en lo que éstos pensaban al realizar las actividades, atendió a lo que le sucede a un estudiante cuando recibía una instrucción y cómo ésta afectaba sus resultados (Shulman, 1989). Al respecto Angulo

¹ Se constituye en un programa que ontológica, epistemológica y conceptualmente fue generando grandes cambios en las visiones como se debería asumir la labor docente. Constituye un autor importante de este enfoque, Philip- Jackson (1968).

(1999) señaló que el programa mediacional «sirvió de antesala a los estudios e investigaciones sobre el conocimiento docente desde la cognición» (p. 263).

La ecología del aula: Este programa tuvo en cuenta la lingüística, la sociología y la antropología. Desde aquí se empezaron a priorizar y a fundamentar las relaciones con los individuos, en las interacciones del aula desde lo verbal y no verbal, tomando como valor primordial, los sujetos que interactuaban en el proceso de la enseñanza, al igual que los contextos en los que se encontraban. Considerado como un programa comparativo, se apoyó en la idea de un currículum oculto orientado al éxito; otra de sus características es que evitó relacionar el comportamiento del profesor con el proceso académico de los estudiantes. Shulman, (1989). Se considera que en éste programa se asumió el aula como «un espacio social de comunicación e intercambio de significados» (Angulo, 1999, p.269).

Posteriormente se llevaron a cabo investigaciones que indagan por el pensamiento y el conocimiento del profesor antes, durante y después del acto de la enseñanza y otras que dieron cuenta de las creencias de los profesores y del conocimiento práctico.

Al respecto, en éste enfoque Clark y Peterson (1990) encontraron tres puntos o categorías específicas de acción y pensamiento de los profesores, la primera: pensamientos preactivos y posactivos dados durante la planificación docente, la segunda: los pensamientos y decisiones interactivas y la tercera: la que asocia las teorías y las creencias de los profesores.

A continuación en la tabla 1, se presenta en forma de síntesis los tres campos que se desarrollaron en las investigaciones sobre el profesor, según lo propuesto por Perafán (2004) y desde donde se logra reforzar la idea de que el enfoque cognitivo tiene en cuenta las operaciones mentales de los profesores en distintos momentos de su acción pedagógica (p. 47).

CATEGORIA	SE REFIERE A	POSTURA SEGÚN PERAFÁN (2004)	ESTABLECE UNA RELACIÓN DE
Pensamiento preactivos y posactivos	Abarca los pensamientos del profesor antes (preactivos) y después de la enseñanza en el aula (posactivos)	Sugiere tener en cuenta los sentidos implícitos y la relación con el contexto y los procesos meta cognitivos	Tiempo: Porque este pensamiento ocurre en dos momentos: antes y después de la clase.
Pensamientos y decisiones de la enseñanza interactiva	Abarca cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor mientras enseña.	Muestra la necesidad de indagar por los sentidos y las razones históricas que explican el contenido del pensamiento y del conocimiento del profesor.	Tiempo: Este pensamiento ocurre a lo largo del proceso de enseñanza.
Pensamiento que asocia las teorías y las creencias de los profesores	No obedece exclusivamente a un conocimiento práctico que involucra momentos o principios que han sido interiorizados en el transcurso de la vida personal y profesional de los docentes.	Señala que estas determinan lo que el profesor hace en el aula y el sentido de su acción.	Conocimiento: Le permiten al profesor tomar decisiones e interpretar lo que ocurre en el aula.

Tabla 1. Categorías específicas de acción y pensamiento de los profesores. Creación propia basada en el libro: La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Perafán (2004. p. 47-57).

2.1.4. Enfoque alternativo.

Según Pérez y Gimeno (1988) este enfoque se constituye bajo los siguientes siete principios: 1-concepción del hombre, 2-enseñanza como actividad intencional, 3-caracterización epistemológica de la enseñanza y el aprendizaje, 4- diferenciación de los roles del profesor y del estudiante, 5-según el profesor, que es concebido como un artista y por tanto es un investigador, 6- por la concepción sobre la naturaleza y los métodos de investigación, y 7- por la forma de concebir la relación entre teoría y práctica.

En términos de Perafán (2004) éste enfoque está constituido por dos campos de estudio: *el primero*, que indaga por el conocimiento refiriéndose a aquel que interroga por lo que piensa el profesor y *el segundo* el que centra su atención en analizar la razón de sus acciones. Éste autor

tras largas investigaciones logra exponer desde el enfoque alternativo valiosos aportes entre los que se encuentran: el conocimiento profesional del profesor como un sistema de ideas integradas; la epistemología del profesor sobre su propio conocimiento y finalmente el conocimiento profesional del profesor asociado a categorías particulares, para demostrar entre otras tesis, que la enseñanza no puede estar aislada de la intencionalidad del profesor y de la cultura que lo constituye.

Finalmente, tras el desarrollo del enfoque cognitivo y el enfoque alternativo (Pérez y Gimeno, 1988 & Barinas, 2013) concluyeron que ambos enfoques aportaron en la transición de las investigaciones que giraban en torno al pensamiento del profesor, permitiendo relevantes aportes que amplían las posibilidades de observación hacia las prácticas de los docentes.

2.2. Conformación: un recorrido a las investigaciones sobre el profesor

Al comienzo de este capítulo, se señaló que las investigaciones que se realizaron en torno a los profesores, estuvieron permeadas inicialmente por la influencia de los ideales conductistas, pero posteriormente se abrieron otros caminos en las investigaciones sobre la enseñanza y el profesor, unas basadas en las teorías cognitivas y las otras en teorías alternativas, que permitieran un mayor acercamiento al sujeto en cuestión y dar proposiciones más acertadas sobre su producción intelectual.

Por consiguiente en éste apartado, se presentará un breve recorrido histórico, que atañe a los inicios de las investigaciones sobre el conocimiento del profesor y algunos posicionamientos que dan cuenta de los conocimientos que éste construye o que le son propios, tratando de

evidenciar las posturas, aportes y discusiones sobre el tema en cuestión, desde diferentes autores, con el fin de mostrar que la categoría sobre el conocimiento del profesor, es un suceso histórico, que se ha ido nutriendo desde los aportes epistemológicos y metodológicos con el pasar de los años.

2.2.1. Rastreo sobre el surgimiento de las investigaciones relacionadas con el conocimiento de los profesores

Gage (1963) puso gran interés sobre el profesor en tal forma que: describió cómo usar los modelos en los estudios sobre la enseñanza, al encontrar que los criterios de eficacia juzgaban el éxito del docente al realizar sus tareas, y que fallaban porque se ignoraban las características típicas del aula al olvidar que el docente interactuaba con más de un estudiante en el proceso de la enseñanza.

Con los aportes realizados por Jackson (1968) con su obra *La Vida en las Aulas*, quien describió lo complejo de la tarea docente y determinó la existencia de una fase pre-activa, una fase interactiva y una fase pos-activa como momentos presentes en la enseñanza, se encuentra que sus investigaciones abordaron el estudio del sujeto profesor desde lo que este hace y piensa. Al respecto de su obra hay quienes anotaron que «intentó describir y comprender los procesos mentales que guían la conducta del profesor, así como la complejidad de la vida en las aulas» (Álvarez y Moreno, 2012, p. 27). Sin embargo, hasta aquí aunque se insinuaba un interés especial por estudiar el pensamiento y la planificación docente, el profesor no tenía mayor relevancia que ser concebido como un técnico (Clark y Peterson, 1990).

Posteriormente, Shulman (1975) presenta en el Instituto Nacional de Educación de Estados Unidos, una nueva propuesta que permite pensar al profesor como un profesional, donde mostró la relevancia de las investigaciones en los procesos del pensamiento de los docentes y donde sostuvo que «la investigación del pensamiento docente es necesaria para comprender que es lo que hace que el proceso de la enseñanza sea específicamente humano» (Clark y Peterson, 1990, p. 445). Dos años más tarde, Shulman realizó modelos de razonamiento pedagógico donde describió la esencia de la comprensión de la materia por el profesor y cómo era posible que la transformara para enseñarla.

En síntesis, Shulman fue uno de los primeros investigadores en observar que el profesor poseía un conocimiento propio, sus interesantes tesis permitieron ahondar sobre los conocimientos del profesor entre ellos: el Conocimiento Didáctico de Contenido y el Conocimiento Pedagógico de Contenido, donde algunas de sus consideraciones o tesis exponen que el conocimiento de la materia es uno de los conocimientos más importantes del profesor. Así, sus aportes toman un alto significado, dado a que es él quien inicia un interés significativo por los estudios que giran en torno al pensamiento de los docentes (Perafán, 2004).

Por otro lado Schön (1992), por ejemplo, reconoció al profesor como un ser práctico–reflexivo, donde el conocimiento se da en la misma acción, por su parte Clark y Peterson (1990) encuentran que los pensamientos influyen en la conducta y determinan su actuar, Porlán y Rivero (1998) proponen que la reflexión y el pensamiento deben ser comprendidos en el campo de lo explícito o en el campo de lo Implícito–tácito y posteriormente Perafán (2004) expone que los profesores poseen un conocimiento que les es propio, que se constituye a partir de la integración de cuatro saberes y sus estatutos epistemológicos fundantes.

2.2.2. Sobre el conocimiento profesional del profesor

A continuación, se presenta tres líneas de investigación centradas en el conocimiento del profesor a partir de la comprensión de la práctica docente, el conocimiento de la disciplina, y el conocimiento pedagógico de contenido.

1) La comprensión de la práctica docente: bajo esta perspectiva se encuentra en autores como: Elbaz, 1983; Conelly y Clandinin, 1984 y Brome 1988, tres posturas que coinciden en hablar de conocimiento práctico del profesor. Elbaz, pensó en el conocimiento práctico con relación al conocimiento en sí mismo, el entorno y el currículo, donde señaló también, que este conocimiento se genera en la reflexión. Connelly y Clandinin, propusieron que el conocimiento práctico del profesor puede estar en las acciones, «se compone de contenido experiencial, como de filosofía personal, ritual, imagen y unidad narrativa» (Perafán, 2013, p.7). Por su parte Bromme (1988), enunció que en el ejercicio de la enseñanza se integra la teoría y la práctica, y que el conocimiento profesional del profesor mantiene conocimientos asociados con el currículum, la materia, la clase, los alumnos, la didáctica, las creencias y los valores.

Con Schön (1992) se pone en evidencia la necesidad que tiene el profesor de pensar en la acción y reflexionar en ella, ya que los actos que realizan los profesores a diario ocurren de manera inconsciente y difícilmente se pueden verbalizar, así «la actividad de conocer sugiere la cualidad dinámica del conocer en la acción, es decir, generar conocimiento en la acción, desde la propia acción» (p.55).

Asimismo, Carr y Kemmis (1988) señalaron que los profesores no podrían ni empezar una «práctica» si no tuvieran algún conocimiento de la situación, o idea de lo que hay que hacer y que no podrían enseñar, si adolecen de reflexión acerca de lo que hacen. Quedando plenamente

expuesto que la reflexión hace parte de una acción consciente del profesor, que interroga directamente sobre su actuar donde la práctica logra integrar la teoría.

2) *Del conocimiento de la disciplina:* Por su parte Shulman (2005) señaló que existían siete tipos de conocimientos que conformaban un tipo de conocimiento base de la disciplina, estos eran: a- de contenido, b- didáctico general, c- de currículum, d- didáctico de contenido, e- de los alumnos, f- de los contextos educativos y g- el conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores.

En la comprensión de que el conocimiento didáctico de contenido se construye en y sobre el conocimiento de la materia, y demuestra la capacidad que tiene un profesor para transformar su conocimiento en contenido, en formas que sean didácticamente comprensibles y entendibles para sus estudiantes.

3) *El conocimiento pedagógico de contenido (CPC):* Al respecto, Shulman (1989) planteó que para ubicar el conocimiento que se desarrolla en la mente de los profesores se debe distinguir tres tipos de conocimiento: el conocimiento del contenido disciplinario de la asignatura, el conocimiento pedagógico de contenido y el conocimiento curricular.

Finalmente ante las transcripciones que pretendían mostrar que el CDC y el CPC son lo mismo, Perafán (2015)² aclara que, CDC atañe al conocimiento didáctico de contenido y el CPC se refiere al conocimiento pedagógico y que por lo tanto, pertenecen cada uno a campos epistemológicos diferentes, lo que muestra que desde el concepto de conocimiento pedagógico de contenido, se ha dado un vuelco a la metodología de los programas formativos y que las

² En el seminario sobre el conocimiento profesional específico del profesor, realizado en el 2015 en la Universidad Pedagógica Nacional.

investigaciones han tomado diversos caminos para dar cuenta sobre los conocimientos que construye y le son propios al profesor.

Por su parte, Yves Chevallard (1997) maneja un concepto llamado «transposición didáctica», el cual es definido como «El trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza» (p.45) y que en palabras de Bolívar (2005) es definido como «el paso de saber académico al saber enseñando deduciendo, que el saber de referencia y el saber enseñado no son idénticos» (p.18), para señalar que el conocimiento es un proceso, que en su cualidad de transformación se aleja de ser concebido como una deformación del conocimiento disciplinar. A continuación la tabla 2, resume los planteamientos sobre el conocimiento práctico y de contenido, expuestos por (Perafán, 2013)

TIPOS DE CONOCIMIENTO	AUTORES	DEFINICIÓN	ESPECIFICIDAD
PRÁCTICO	Connelly y Clandinin (1984)	Se compone de contenido experiencial, como de filosofía personal, ritual, imagen y unidad narrativa.	Alude al conocimiento práctico
	Elbaz (1983)	Señala que es una combinación de reglas de la práctica, principios prácticos e imágenes	Se construyen durante la historia personal y profesional del docente
DE CONTENIDO	Shulman (1989)	Distinguió tres clases de conocimiento de contenido. <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la materia - Conocimiento pedagógico - Conocimiento curricular 	Se refiere a la disciplina Se refiere a cómo se aprende Se refiere a la forma de organizar los temas

Tabla 2.Características del conocimiento práctico y el conocimiento de contenido. Elaboración propia con base en el texto conocimiento profesional docente: caracterización aspectos metodológicos y desarrollo. Perafán 2013

2.3. Procesos para la integración. Un paso fundamental en las investigaciones sobre el conocimiento profesional específico del profesor

En este apartado se presentará al lector los procesos que dieron origen a la integración de los conocimientos o saberes propios de los profesores, en el campo de las investigaciones sobre la enseñanza, específicamente sobre el conocimiento del profesor desde el enfoque alternativo.

2.3.1. Del conocimiento profesional específico del profesor.

Desde los aportes realizados por Porlán y Rivero (1998) fue posible pensar la diferencia existente entre: el conocimiento profesional específico dominante y el conocimiento profesional específico deseable, como acontecimientos primarios para comprender la categoría de conocimiento profesional específico del profesor. Las razones en las que difieren el uno del otro se ponen en evidencia tras las siguientes ideas:

A) La idea que planteaba el conocimiento, como saberes yuxtapuestos: Porlán y Rivero (1998) preocupados por encontrar y presentar la naturaleza, el origen y la evolución del conocimiento de los profesores, definieron el conocimiento profesional del profesor como «un conocimiento práctico, epistemológicamente diferenciado y radicalmente distinto al que mayoritariamente existe» (p. 8). Donde en los procesos de enseñanza, el conocimiento profesional del profesor posee cuatro tipos de saberes: los saberes académicos, teorías implícitas, los saberes basados en la experiencia y los guiones y rutinas.

La tabla 3 evidencia las posturas de Porlán y Rivero (1998) frente al saber académico, el saber basado en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas, desde la postura que plantea la yuxtaposición de saberes.

SABERES		TIPO DE CONOCIMIENTO	SE GENERAN CUANDO
ACADÉMICO	Conjunto de concepciones disciplinares explícitas que atienden a la lógica disciplinar	Explícito	En el proceso de formación inicial y formación académica.
BASADO EN LA EXPERIENCIA	Conjunto de ideas conscientes que los profesores desarrollan durante su ejercicio profesional, y se manifiestan como creencias, principios de acción, metáforas e imágenes.	Explícito	Se está en el aula y se comparten en el contexto escolar.
RUTINAS Y GUIONES	Conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos del aula.	Implícito	Por procesos de impregnación ambiental desde que se está en la escuela y se manifiestan en la conducta profesional
TEORÍAS IMPLÍCITAS	Son teorías marco de carácter inconsciente, que mantiene el docente y que explicarían el sentido de sus creencias y acciones.	Implícito	Vivenciamos el diario vivir.

Tabla 3. Concepciones de los saberes del profesor. Creación propia, basado en el libro: El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias Porlán y Rivero, (1998, p. 60-63).

Por su parte, Marcelo (2002) propone la idea de integración, dirigida a tres tipos de conocimientos, teniendo en cuenta cuatro características: 1-que el conocimiento del profesor se construye, 2-que ésta construcción se hace en interacción social, 3-que posee un carácter contextualizado y 4-además distribuido. Los tipos de conocimiento que éste autor integra son: a) el conocimiento psicopedagógico, b) el conocimiento de contenido y c) el conocimiento didáctico de contenido.

B) La idea que plantea el conocimiento del profesor, como saberes integrados: Perafán, (2004) toma como punto de partida los cuatro saberes de los que hablaron Porlán y Rivero (1998) a saber: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas, donde reconoce la necesidad de resignificarlos y de integrarlos como un todo dinamizador de la práctica de los profesores, permitiendo pensar que sí es posible hablar del conocimiento del profesor como una construcción que éste ha

realizado, y se aleja de considerarlos yuxtapuestos, para afirmar, que estos saberes se encuentran integrados de manera coherente. En términos de Perafán (2004) el conocimiento está mediado por la intencionalidad de la enseñanza.

Así, desde la postura que considera el conocimiento profesional específico, como saberes integrados expuesta por Perafán (2004), surge la importancia de ubicar a cada saber dentro de un estatuto epistemológico fundante (e.e.f.), y esto se evidencia en el siguiente esquema:

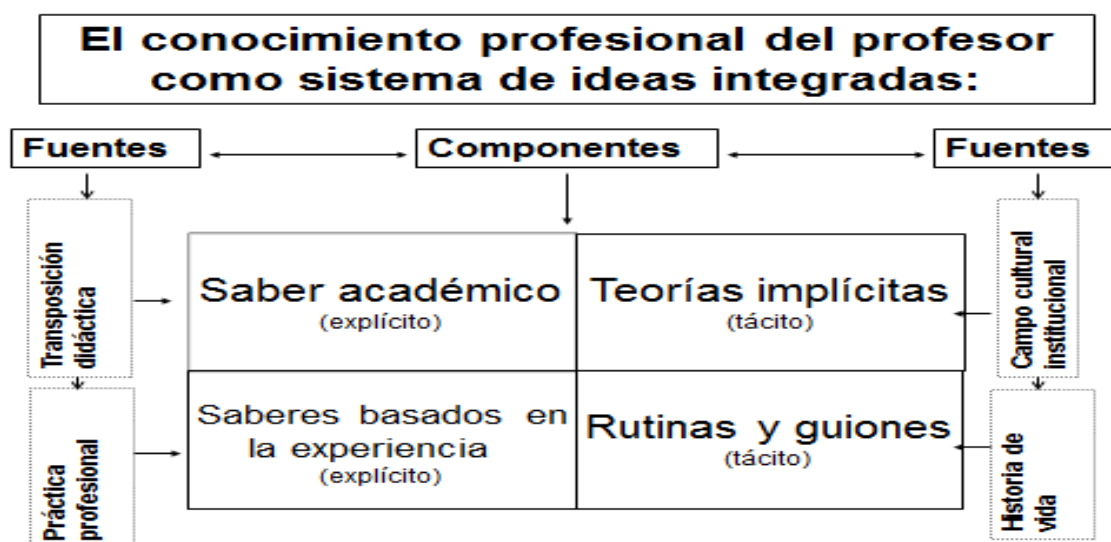


Figura 1. El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas. Tomado de: El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo. (Perafán, 2013).

La figura 1. Muestra que el conocimiento del profesor está consolidado dentro de unas características esenciales, donde los saberes del profesor se comprenden de forma explícita-implícita o racional y donde se otorga un estatuto epistemológico para cada uno de los saberes. En este marco de comprensión del conocimiento del profesor, cada uno de los saberes planteados anteriormente, tendrían su respectivo estatuto fundante:

El **saber académico**, según Perafán (2013), implicaría pensar en replantear el problema del saber académico como equivalente al conocimiento disciplinar, éste saber tiene como estatuto epistemológico fundante la *transposición didáctica* y no la razón, como lo plantean las disciplinas, en estos saberes hay una intencionalidad y una lógica del conocimiento.

En términos de Perafán (2013):

El estatuto epistemológico reconocido históricamente como propio de las disciplinas, es diferente al del saber académico del profesor, ya que este último responde a un complejo epistémico que integra tanto la intencionalidad de la enseñanza como eje estructurador, como la lógica del conocimiento de la subjetividad y el conocimiento, la estructura básica que explica la emergencia de lo didáctico, la noción de obstáculo epistemológico y, por último, la superación del miedo al parricidio. (p. 88).

En este punto es necesario referirse a Chevallard (1997), quien con su teoría en el postfacio de la segunda edición de la obra la *transposición didáctica*, permite pensar que los profesores realizan un proceso de transposición didáctica del saber cultural, no disciplinar, cuando están pensando las nociones que enseñan y cuando las están enseñando. El profesor construye un conocimiento para la enseñanza, esto no es un acto pasivo, es dado en el acto de razonamiento y comprensión, siendo por último un acto de transformación; con ello se logra negar la idea que considera la transposición didáctica como una técnica de modelación de contenidos.

Por otro lado los **saberes basados en la experiencia** estarían fundados en sus *reflexiones de la práctica profesional* Al respecto Perafán (2013), plantea que:

Lo particular en la comprensión de estos saberes en el esquema al que nos referimos, radica en que no es la reflexión en la acción-proceso de todas formas ineludible en la construcción del saber basado en la experiencia, el lugar epistémico de fundación, sino la práctica misma. Es decir que la práctica profesional docente es racional por sí misma, no requiere de una razón externa para existir como saber. (p. 12).

Mientras que las **teorías implícitas**, estas definidas «como las estructuras elaboradas de conocimiento que hacen parte del sujeto, tienen la particularidad de ser asimiladas y acumuladas por la estructura del profesor de las estructuras institucionales» (Perafán, 2013, p.13). Donde su estatuto epistemológico fundante es *el campo cultural institucional*; hacen parte del conocimiento del profesor en la medida en que se presentan en textos oficiales que inciden en su práctica, por lo que aquí, el sentido de cada Institución es lo que diferencia a los docentes.

Y finalmente los **guiones y rutinas**, definidos por Perafán (2013), como esquemas de actuación, se fundamentarían en su *historia de vida* o cotidianidad, saberes inconscientes asociados a una noción, que dejan ver la relación libido-saber en la construcción del conocimiento del profesor. Dentro de esta comprensión, es necesario hablar de procesos de represión de carácter inconsciente, que son necesarios reconocer, pues participan en la integración del conocimiento del profesor.

En conclusión y en sintonía con Reina (2014) se puede afirmar que Perafán sustenta la integración a partir de cinco planteamientos claves: el sujeto integrado, el conocimiento integrado, la intencionalidad de la enseñanza, el lugar de la práctica del profesor y la epistemología.

El primero obedece al *sujeto*, quien lo concibe como un *sujeto integrado* como resultado de un sujeto que está inmerso en la cultura, en constante interacción; el segundo enuncia al

conocimiento, que se encuentra integrado por los cuatro saberes y que permiten dar cuenta que la labor docente es compleja; el tercero se refiere a la *intencionalidad*, pues propone que el conocimiento del profesor es diferente al disciplinar y desde luego se evidencia esa intencionalidad; el cuarto atañe *al lugar de la práctica del profesor*, mostrando que el conocimiento del profesor es un conocimiento escolar; y el quinto a la *epistemología*, donde señala que el conocimiento del profesor no está enmarcado dentro de una única epistemología, hace parte de una «*polifonía epistemológica*» (Perafán, 2002 & Reina, 2014). Esto permite asegurar en palabras de Perafán, (2005) que «lo que hace complejo el conocimiento del profesor, no son solo los diferentes tipos de saberes que integra, sino también las distintas fuentes de las que emergen tales saberes» (p.2).

2.3.2. El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares.

Perafán (2011-2013) propone integrar los saberes por una noción o categoría y en su orden identificar y caracterizar dichos saberes y demostrar que los profesores poseen un conocimiento propio diferenciado de cada una de las nociones que sabe y enseña. Aquí la noción toma un valor de orden epistemológico en la investigación y en la integración, para denotar las características fundamentales del docente con relación al saber académico, al saber basado en la experiencia, a las teorías implícitas y a los guiones y rutinas, para mostrar que el profesor construye nociones escolares en tanto su conocimiento es situado.

A continuación, en la figura 2 se muestra como a partir del enunciado de categoría particular, se puede evidenciar dicha integración y la construcción de un orden específico del conocimiento que a diario hacen los profesores, al permitir también visualizar que dichos saberes tienen un orden, un origen y una intención en discurso del profesor.

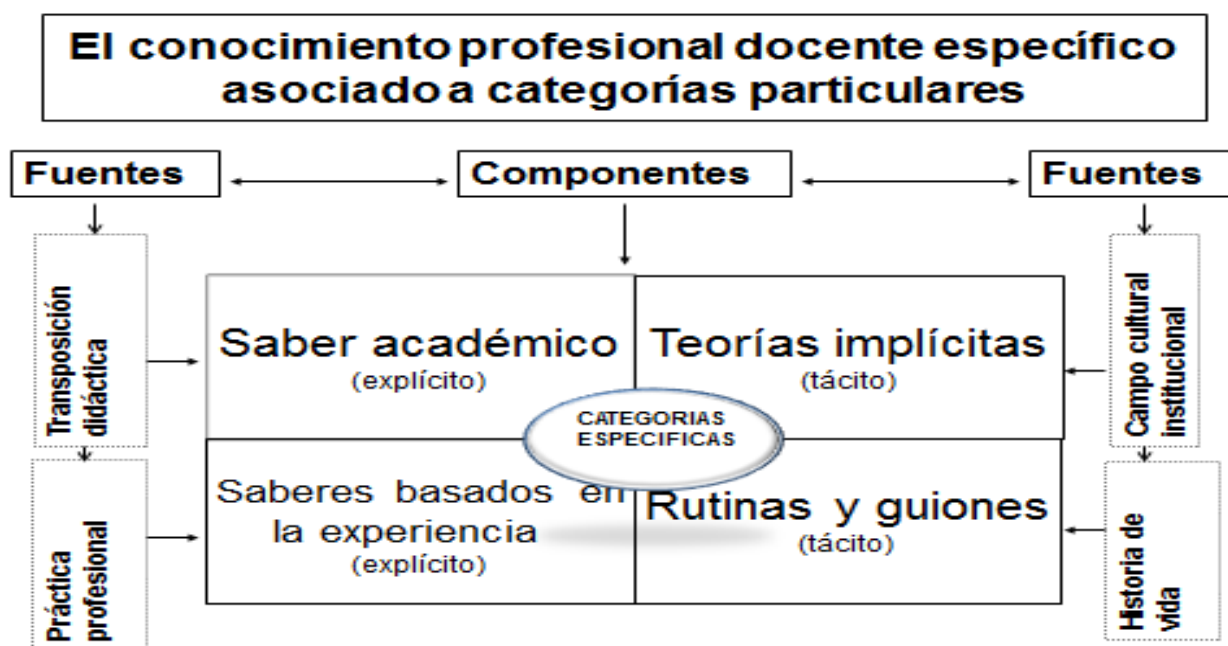


Figura 2. El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares. Tomado de Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas (Perafán, 2015).

En ésta categoría “el conocimiento profesional específico del profesor aparece así, como un sistema de saberes integrados en el proceso de construcción de una categoría particular, o contenido de la enseñanza” (Perafán, 2013, p. 15)

3. METODOLOGÍA

Esta tesis se inscribe en el campo de las investigaciones cualitativas interpretativas, con estudios de caso múltiple y se posiciona dentro del enfoque alternativo constructivista que sustenta las posturas que permiten encontrar y comprender las construcciones de conocimientos, donde se considera al investigador como un participante activo del proceso de investigación, que construye desde la indagación y que en palabras de Guba y Lincoln está «comprometido a facilitar la reconstrucción de «múltiples voces» de su propia construcción, así como la de todos los otros participantes». (2002, p. 139).

De tal manera que éste capítulo describe algunas características de la investigación cualitativa interpretativa, presenta el papel del investigador como intérprete, muestra algunas de las posturas sobre lo que se considera un estudio de caso, realiza una caracterización sobre los profesores que comprendieron y desarrollaron el caso, expone brevemente una mirada sobre la visión de las instituciones donde laboran los docentes investigados y finalmente presenta las técnicas e instrumentos que se utilizaron en la investigación.

3.1. Características de la investigación cualitativa – interpretativa

Al respecto Stake (1999) señala que «en la investigación cualitativa la unicidad de los casos y los contextos individuales son importantes para la comprensión» (p. 41). Por otro lado, agrega que debe existir una interacción entre los fenómenos y el investigador, ubicando el estudio de

caso como la posibilidad para lograr esta interacción, como característica primordial de éste tipo de investigación donde exalta la interpretación.

De modo similar Erickson (1997) considera que el énfasis que toma la interpretación es fundamental, de allí que no puede haber investigación cualitativa interpretativa sin investigador y desde luego, que de esa interrelación nace la interpretación. Éste autor asumió que «la realización de una investigación interpretativa de la enseñanza implica una observación participante intensa e idealmente de largo plazo, en un escenario educativo, seguida de una reflexión deliberada y de largo plazo sobre lo que allí se observó» (p. 290).

Asimismo, otros autores, han afirmado, que los métodos cualitativos presentan un proceso inductivo recurrente que permite analizar múltiples realidades subjetivas, donde algunas de las bondades se explicitan en que permiten la amplitud y profundidad de significados, en tanto aportan una riqueza interpretativa que no se apoya en la estadística, donde a partir de planteamientos abiertos, se van enfocando y conduciendo en ambientes naturales, donde se utiliza la recolección y análisis de datos para afirmar preguntas o revelar nuevos interrogantes (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

3.2. El Investigador como intérprete en la investigación cualitativa

« El investigador... Es el agente de una nueva interpretación, un nuevo conocimiento pero también de una nueva ilusión» (Stake, 1999, p. 89).

Con miras a comprender la red de construcciones que emergen en el aula a través de la praxis de la investigación, el símil que sustituye al investigador por intérprete, es tomada aquí

para presentar cómo desde su propia comprensión y sentido, el investigador empieza a crear un discurso coherente que se concreta en el arte de la escritura, al presentar nuevas pinceladas y exponer nuevos escritos, que tratan de dar cuenta de su experiencia. En tanto, el intérprete se destaca, al ser él, quien da un significado a lo que observa y al mismo tiempo quien reorienta la observación, creando y poniendo a disposición nuevos hallazgos, argumentando y analizando los datos para hacerlos más comprensibles a los demás.

Al respecto Stake (1999) señala que el papel del intérprete en las investigaciones de caso es «entender Θ en su totalidad» (p. 21) y lograr una interpretación fundamentada. De éste modo será evidente ver como la autora de ésta tesis a partir de las observaciones de los profesores que para este caso serán denominados como ΘA y ΘB realiza *asertos*³, buscando preservar las realidades múltiples, para lograr una interpretación fundamentada, y argumentar lo que se considere significativo de la investigación, asumiendo las teorías de Stake (1999) y de Erickson (1997).

3.3. Estudio de Caso

El estudio de caso es comprendido como «el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular» (Stake, 1999, p. 8), «para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes» (Agreda, 2004, p. 46), y puede entenderse también como «la investigación intensiva de un único objeto de indagación social» (Biddle y Anderson 1989, p. 113). El objetivo del estudio de caso es la comprensión y la singularidad de Θ como también la inserción en el contexto y su interrelación con ella. (Stake, 1999), para desde allí entender con mayor profundidad un fenómeno y aprender de éste (Hernández et al. 2014).

³ sacar conclusiones a partir de la observación y de otros datos.

Así, a través de un tipo de estudio de caso colectivo, de dos profesores de música de Instituciones Públicas Distritales, la investigación evitó ser intervencionista, entendido esto como no interrumpir, ni alterar el orden de la clase preparada por los profesores investigados, donde se tomó de forma discreta la información por medio de la observación participante, del protocolo de observación, de las grabaciones en audio y video de las clases, para posteriormente transcribirlas, realizar entrevistas y técnicas de estimulación del recuerdo que permitieron el análisis de la información y la triangulación que más adelante serán descritas.

3.3.1. Lectura de los casos: caracterización de los profesores que desarrollaron el caso.

La investigación en el aula se constituye de por sí en un logro para la investigadora, por la dificultad que representa grabar a un profesor y adquirir los permisos, concretar los tiempos y recibir el aval de las instituciones, pues aun en pleno siglo XXI, algunos profesores prefieren estar ocultos tras mantas invisibles y dan la espalda a las investigaciones de éste tipo, quizá, para evitar ser criticados, bajo unos lentes que no comprenden la complejidad que abarca el hecho de ser profesor. Así, después de una búsqueda juiciosa y selectiva de aproximadamente un año en instituciones de carácter privado y público, se logró la participación de dos profesores del área de música de Colegios Distritales de la ciudad de Bogotá, los cuales serán denominados como ΘA y ΘB, según lo proponen (Stake, 1999 & Perafán, 2004).

Para la selección de los docentes se tuvieron en cuenta tres características: primero que fueran profesores formados en la enseñanza en la disciplina que aborda la noción; segundo, profesores con experiencia profesional de enseñanza en la noción particular, cada uno debería tener más de 10 años trabajando como docente de música; y tercera que cada profesor debería ser reconocido dentro de la comunidad académica, como docente destacado en la actividad.

De igual forma y atendiendo a que en la investigación cualitativa interpretativa se debe respetar y considerar la fidelidad de la información, se resalta que tanto los profesores del área de música, como las instituciones que se tuvieron en cuenta para ésta investigación, son instituciones existentes y reconocidas por el Ministerio de Educación Nacional y la confiabilidad de los aportes de los docentes está sustentada en los saberes académicos, en los saberes basados en la experiencia, en las teorías implícitas y en los guiones y rutinas que los constituyen como sujetos profesores.

Siguiendo el orden de las investigaciones que ahondan sobre el estudio de los sujetos se anexa el consentimiento informado de los mismos. (Ver anexo 7.7)

Caracterización del caso θ A: profesora Martha.

Θ A es una profesora con más de 30 años de edad, posee una experiencia docente de más de 10 años, es Magister en Musicoterapia de la Universidad Nacional de Colombia y Música egresada de la Universidad Central, ha sido ganadora del Festival Artístico Escolar (FAE) realizado por la Secretaría de Educación, con la institución con la que trabaja actualmente como docente de Básica Primaria, ésta está ubicada en la localidad de San Cristóbal al sur de la ciudad de Bogotá.

Caracterización del caso θ B: profesor Luis.

Θ B es un profesor que sobrepasa los 34 años de edad, Magister en la línea de cognición de la Facultad de Educación de la Universidad Javeriana y egresado de la Universidad Nacional de Colombia, con el título de guitarrista con énfasis en composición, realizó el curso para docentes de la Universidad Minuto de Dios y fue ganador del segundo premio del concurso nacional de

música en composición para orquesta sinfónica infantil juvenil en el 2013, organizado por el Ministerio de Cultura. Su experiencia docente abarca más de 15 años y actualmente trabaja como profesor del área de música en Básica Secundaria y Media en un Colegio Distrital que se encuentra ubicado en la localidad de Suba al noroccidente de Bogotá.

3.4. Una mirada a las instituciones: caracterización de las instituciones donde trabajan los profesores observados

Conocer y explorar algunos de los campos en el contexto de las instituciones en las que se desempeñan los docentes investigados, es de gran importancia porque permite mostrar el eje que transversaliza su labor docente con el PEI y se hace necesario para comprender, como subyace ese conocimiento que es integrado, donde el campo cultural institucional es el estatuto epistemológico de las teorías implícitas (Perafán, 2013). Por lo tanto a continuación, se presenta el PEI, la misión y la visión institucional.

Hecho que permite visibilizar que el maestro tiene la labor de construir, tanto en el sentido académico como ético, que parte de su actuar se funda de forma implícita o explícita en el PEI de la institución en la que labora y que está sustentado por los valores, los principios y las creencias institucionales.

3.4.1. Caracterización de la institución donde labora θ A.

La institución educativa se rige bajo un enfoque Humanístico, donde se resalta como una de sus creencias, considerar el arte como el mejor medio de expresión de las personas, para atender desde allí a sus valores y sueños, frente a la percepción del mundo y de la realidad histórica.

Su Proyecto Educativo Institucional está dirigido a «construir el saber con equidad y autonomía». Su misión institucional se enfoca en: formar estudiantes con principios éticos y morales que les permita convertirse en agentes de cambio. En donde su visión institucional se proyecta para: ser identificado y reconocido por la excelencia en la formación de bachilleres académicos, con énfasis en educación artística y gestión contable sistematizada como también por la calidad humana de todos los miembros de la comunidad educativa.(tomado de Colegio Juan Evangelista Gómez.(Agenda 2014-2015)

3.4.2. Caracterización de la institución donde labora Θ B.

Esta institución, también de carácter público enfatiza su proyecto en las competencias comunicativas e intelectuales y en los valores. Su desarrollo curricular se fortalece a partir de: a) cuatro campos del conocimiento que son: científico y tecnológico, histórico, matemático y el de comunicación, arte y expresión. b) la implementación de una educación Media Fortalecida con énfasis en filosofía y c) por su organización curricular por ciclos.

Como Proyecto Educativo Institucional: fomenta la construcción de una nueva propuesta educativa humana y eficaz, orientada al fortalecimiento de valores familiares y al desarrollo de procesos comunicativos. Desde la misión institucional: favorece en sus educandos el desarrollo de valores familiares y la apropiación de habilidades comunicativas que contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida y la de su entorno. Se proyecta en su visión institucional: como una institución que será reconocido en el año 2019 por ser una institución líder en la formación de jóvenes con un alto sentido de servicio y por su excelencia académica. (I.E.D. Virginia Gutiérrez de Pineda, Agenda escolar Pacto de Convivencia 2014-2015, p. 11).

3.5. Técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos que se utilizaron en ésta investigación fueron la observación participante, el protocolo de observación, las entrevistas semiestructuradas, la escala Likert, las técnicas de estimulación del recuerdo, la triangulación de datos y el Analytical Scheme, siguiendo la rigurosidad de las investigaciones cualitativas de corte interpretativo con estudio de caso múltiple con las propuestas de Clark y Peterson (1990); Erickson (1997); Stake (1999); Perafán (2004, 2011, 2013, 2015); Cerda (2011) y otros autores. También, se enuncia que para ésta investigación se hizo uso de dos clases de técnica e instrumentos: a) los utilizados para la recolección de datos y b) aquellos utilizados para el análisis e interpretación de la información.

3.5.1. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Las técnicas e instrumentos que se tomaron en cuenta para la recolección de datos concretizan algunas posturas dadas por colegas que han investigado sobre el conocimiento profesional específico del profesor como: Tinjacá (2013); Porras (2013); Barinas (2013); Reina (2014) y Castañeda (2016).

3.5.1.1. Observación participante.

Compartiendo la postura de Stake (1999) la investigación participante «conduce a una mejor comprensión de Θ » (p.57), pues conocer al sujeto desconocido implica adentrarse en un diálogo, desentrañar lo difuso y comprender las situaciones que permean el diario vivir del sujeto profesor, e implica tanto al investigador como al investigado reencontrarse en situaciones

sociales, y mantener un papel activo y de reflexión permanente donde se agudiza la atención de los sentidos, que según Erickson (1997) «permite ir más allá de lo que pueden informar los participantes» (p.258).

Por otra parte, los aportes de Cerda (2011) sobre la investigación participante permiten llegar a concebirla como un método, en donde el investigador puede «camuflarse», para asumir varios roles (p.298). Éste autor, presenta la idea de que en ésta experiencia la comunidad le exige al investigador integrarse a su vida para conocerla e investigarla, así, la investigación se puede desarrollar en dos niveles: uno natural (que se refiere a cuando el observador pertenece a la misma comunidad o grupo donde investiga) y el otro artificial (aludiendo a cuando el investigador se integra al grupo que investiga con el fin de realizar una investigación).

En atención a ello, en esta investigación se realizó una observación participante, que atendió simultáneamente a los dos niveles: el natural porque la comunidad observada fueron docentes del área de música donde se investigó acerca del conocimiento profesional específico asociado a la noción de escala, y artificial porque los docentes investigados no pertenecían al mismo lugar de trabajo de la investigadora.

El contexto de observación para ΘA , profesora Martha refiere el ciclo uno, específicamente el grado segundo de primaria donde asistían más de 35 estudiantes. Por otro lado el contexto de observación para ΘB , profesor Luis fué el ciclo cuatro, directamente con el grado séptimo, donde asistieron alrededor de 40 estudiantes. Las dos observaciones se realizaron con docentes que laboraban en la Jornada Mañana, donde se evidenció que el desarrollo de la noción de escala obedeció a los planes de estudio preparados por los mismos participantes para sus instituciones.

En este contexto se realizó la grabación en audio y video de trece sesiones de clase, seis para ΘA (profesora Martha) y siete para ΘB (profesor Luis), de donde surgieron registros de notas de campo en un promedio de 17 a 24 páginas por clase, con alrededor de 95 episodios, que se enriquecieron con las entrevistas y con las técnicas de estimulación del recuerdo.

3.5.1.2. Protocolo de observación, particularidad y aplicación.

Siguiendo a Perafán (2011, 2013) el protocolo se define como: «Formulaciones que permiten ordenar la información al momento del registro e identificación de episodios» (p. 16) éste instrumento fue utilizado con el propósito de entender Θ , desde la observación, ya que permite al investigador centrar la atención en el discurso del profesor y encontrar asociaciones inmediatas entre los datos y la noción de estudio.

Por lo tanto es pertinente partir de que: «Conocimiento Profesional Docente Específico del profesor (x) de un área cualquiera asociada a una noción particular se subdivide en Y1, Y2, Y3, Y4. ...categorías que se encuentran integradas en la categoría conocimiento profesional docente» (Perafán, 2015, p.99). De allí que el protocolo debe atender a identificar y posicionar un orden específico para cada saber, teniendo en cuenta la integración y considerar al mismo tiempo (Y) como los saberes y (θ) minúscula, como los temas (ver anexo 7.1)

Forma estructural del protocolo de observación

Para lograr su comprensión es pertinente mostrar que el protocolo se divide en dos momentos:

El primero atiende a la parte de la información: se registraron aquí la fecha, el lugar, nombre de la institución, los datos del caso en referencia, la edad y la experiencia, éste momento

también contiene información de carácter pedagógico donde se registraron; los temas asociados, el número de alumnos, la asignatura y las estrategias pedagógicas usadas por el profesor que se observado.

El segundo momento permite presentar el desarrollo de la clase a través de: a) el registro de episodios (Ep)⁴, donde se registran cada uno de los observados que dan indicios de las asociaciones con la noción, b) la identificación de episodios asociados a los temas, aquí se relacionan los episodios y el saber que permiten la construcción de un sentido parcial de la noción y c) la justificación de los episodios que se han asociado a un tipo de argumento, donde se explicitan las razones por las cuales se hacen las asociaciones mencionadas (Perafán, 2015).

Siguiendo el anterior esquema, durante cada clase se tomaron notas, que reposan en los protocolos de observación, atendiendo a una primera impresión de lo que se podía encontrar en los conocimientos que construye el profesor de música en la noción escolar de escala, donde se escribieron episodios característicos, se clasificaron de acuerdo a los saberes y finalmente se escribió una razón del ¿por qué? de su ubicación, para después corroborarlos al momento de la transcripción.

En éste sentido el protocolo permitió presentar un panorama general de los órdenes de sentido que se dan en el aula cuando el profesor realiza la clase y su uso facilitó la construcción de los análisis. (Ver anexo 7.2).

⁴ Episodio: unidad mínima de sentido transcrita e identificable en un conjunto continuo de párrafos o, lo que es lo mismo, la diferenciación temática o categorial de una parte de la totalidad, cuya característica fundamental es portar un sentido completo intrínseco (Perafán, 2015, p. 99).

3.5.1.3. Entrevistas, particularidad y aplicación.

Como lo expresa Perafán (2004) «las entrevistas proveen indicios documentales acerca de los sentidos que los profesores atribuyen conscientemente a sus acciones y permiten ampliar el marco de referencia e investigar sobre los sentidos tácitos del profesor» (p.115), para obtener información que no se obtiene de la observación desde las cuales se puede penetrar en el mundo interior del ser humano, para conocer sus sentimientos, sus estados de ánimo, sus ideas creencias y conocimientos (Cerda, 2011).

En esta dirección y desde la entrevista semiestructurada, que se basa en “una guía de asuntos o preguntas donde el investigador tiene la libertad de introducir nuevas preguntas para precisar un concepto” (Hernández et al. 2014, p.403), se realizaron tres entrevistas, con el ánimo de indagar sobre la historia de vida de cada profesor y su percepción sobre la noción escolar de escala desde los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas con sus estatutos epistemológicos fundantes en la noción particular de escala. Atendiendo a los parámetros de Stake (1999), esperando que cada uno de ellos presentara experiencias únicas. Un claro ejemplo de estas se encuentran en las entrevistas aplicadas a los profesores Martha y Luis. (Ver anexo 7.3).

3.5.1.4. Documentos institucionales y oficiales que aportan a la comprensión del caso.

Otro instrumento de recolección de datos relevante para encontrar las miradas y acciones que realiza implícitamente el profesor en su quehacer docente, tiene que ver con los documentos

institucionales y oficiales, tomando desde las teorías implícitas todo un valor esencial, porque permiten encontrar la articulación que se da con el estatuto epistemológico fundante, para soportar y argumentar en diversos sentidos los órdenes discursivos del profesor.

Partiendo de ésta idea, se analizan la agenda escolar y los planes de estudio. Desde la agenda escolar se sitúa el PEI, el manual de convivencia, el sistema integral de evaluación, los proyectos transversales y en algunos casos los proyectos de la media especializada. Por su parte los planes de estudio evidenciaron los programas, los temas y las metodologías propuestas desde el PEI.

En ésta misma dirección también se analizaron documentos oficiales, para comprender y encontrar la articulación de las instituciones frente a aquello que propone el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Por ello se tuvieron en cuenta la Ley General de Educación 115 y los documentos con orientaciones y lineamientos pedagógicos para Educación Artística.

3.5.1.5. Técnica de estimulación del recuerdo (TER), particularidad y aplicación.

Es una técnica que permite identificar y comprender tanto los pensamientos como las decisiones interactivas de los docentes (Perafán, 2004; Álvarez y Moreno, 2012) y consiste en «provocar el recuerdo en el profesorado acerca de lo que él ha verbalizado en episodios concretos del aula» (Perafán, 2004, p.115) y de esta manera «determinar los detalles de los pensamientos de las personas durante secuencias interactivas» (Biddle y Anderson, 1989, p. 117). La eficacia de ésta técnica, radica en estimular la recuperación de principios de acción, que permanecen ocultos a la interpretación (Perafán, 2004) y consiste en «reproducir en audio o video cassette un episodio grabado durante la *enseñanza*, para permitir al que lo contempla y escucha que recuerde e

informe sobre sus decisiones durante el mismo» (Clark y Peterson, 1990, p. 452), con el objetivo de saber qué piensa, cómo y por qué actúa un profesor en momentos específicos de su clase, atendiendo a los postulados que afirman que el profesor produce conocimientos a partir de la reflexión.

Su aplicación en esta investigación se condujo de la siguiente forma:

1. En entrevistas y encuentros individuales se presentaron en audio y video a los profesores Martha y Luis algunos episodios considerados relevantes, que fueron seleccionados y revisados previamente por la investigadora, una vez se realizaron las transcripciones de las clases de cada caso ΘA y ΘB .
2. Teniendo en cuenta que el principal objetivo de la (TER) es conocer que piensa el profesor en situaciones particulares de la clase, bajo la presentación de episodios seleccionados se indagó a cada profesor ¿qué estaba haciendo?, ¿por qué?, ¿en qué sentido aporta o afecta a la noción? y también se le mostraron los episodios para que el profesor contara sobre sus acciones y pensamientos del momento que observaba.
3. Toda la información que se obtuvo de los comentarios de los profesores ΘA y ΘB fueron grabadas, posteriormente transcritas y fueron utilizadas para complementar el análisis y la interpretación de los diversos órdenes de sentido que construyeron los profesores Martha y el profesor Luis, en conjunto con el investigador en torno a la noción escolar de escala.
- 4.

3.6. Técnicas e instrumentos de análisis de la información

3.6.1. Analytical scheme, particularidad y aplicación.

Sobre ésta técnica Perafán (2015) señala que se consolida como una “herramienta adecuada y pertinente para llevar a cabo el análisis de los datos relacionados con investigaciones que pretenden dar cuenta de las categorías, nociones o conceptos que históricamente ha construido el profesorado como contenidos de enseñanza” (p.117). Dicho autor, presenta un tipo de Analytical Scheme donde se puede observar que cada argumento surge en relación a un aspecto fundamental:

- a. **Primer aspecto:** el que tiene en cuenta el saber x construido por el profesor y su asociación con la noción, de allí surge el ARG 1.

$$\text{ARG 1: } E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \Theta_n$$

- b. **Segundo aspecto:** el que tiene que ver con la intencionalidad de la enseñanza (I.E), donde la intencionalidad se mide por la direccionalidad. Desde esta visión surge el ARG.2.

$$\text{ARG 2: } E_{pn} \subset \theta_\eta \leftrightarrow Y_\eta \in \theta_\eta \text{ y } Y_\eta \in \text{AIDM} \rightarrow S$$

- c. **Tercer aspecto:** aquel que reconoce la causa del E.E.F (Estatuto epistemológico fundante) en cada saber. Desde el cual aparece el ARG 3.

$$\text{ARG 3: } E_{pn} \subset \theta_\eta \leftrightarrow \theta_\eta \in Y_\eta \text{ y } Y_\eta \text{ (es causado por) Eef.}$$

- d. **Cuarto aspecto:** aquel que centra la atención en la condición consciente o inconsciente (Cns) de cada saber. Que permite postular el ARG 4.

$$\text{ARG 4: } E_{pn} \subset \theta_{\eta} \leftrightarrow \theta_{\eta} \in Y_{\eta} \text{ y } Y_{\eta} \subset \text{Cns}$$

Esa condición consciente o inconsciente de cada saber (Cns), según Perafán (2004) es diferente en cada uno de ellos y alude a:

Sex= cuando un saber es explícito y por tanto el profesor puede verbalizarlo o responder a él de manera consciente. **Sim**= cuando el saber es implícito y se evidencia que: el profesor es incapaz de verbalizarlo, por lo tanto desde esta idea acudimos a TER. **Sim-r**= siguiendo a cuando un saber es implícito y se encuentra fuera de la consciencia presente de sus acciones, pero que puede devenir explícito en el proceso de elaboración reflexiva (Perafán, 2013, p. 21).

Respecto al carácter implícito o explícito de los saberes; éste mismo autor en 2015, logra sintetizar que: **Sext**: alude a un saber académico de orden teórico, **Sexp**: se refiere a un saber basado en la experiencia pero del orden práctico, **Sinet** hace alusión a las teorías implícitas y que se estructura como teoría, que **Simr** representa los guiones y rutinas como saber implícito reprimido y que **sim-r** atiende a éste mismo orden, pero de los saberes implícitos no reprimidos.

Su tesis se consolida en la figura 3 que muestra los 17 argumentos posibles para realizar el Analytical Scheme sugerido desde el año 2013, para comprender que desde dichos argumentos se amplían las posibilidades de análisis sobre el conocimiento profesional específico del profesor asociado a nociones particulares. (Ver anexo 7.4).

ARG 1: $E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta_n$	
ARG 1.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \in \Theta_n$	ARG 1.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \in \Theta_n$
ARG 1.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \in \Theta_n$	ARG 1.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \in \Theta_n$
ARG 2: $E_{pn} \subset \theta_\eta \leftrightarrow Y_\eta \in \theta_\eta$ y $Y_\eta \in AIDM \rightarrow S$	
ARG 2.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow Y_1 \in \theta_1$ y $Y_1 \in AIDM \rightarrow S$	ARG 2.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow Y_3 \in \theta_3$ y $Y_3 \in AIDM \rightarrow S$
ARG 2.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow Y_2 \in \theta_2$ y $Y_2 \in AIDM \rightarrow S$	ARG 2.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow Y_4 \in \theta_4$ y $Y_4 \in AIDM \rightarrow S$
ARG 3: $E_{pn} \subset \theta_\eta \leftrightarrow \theta_\eta \in Y_\eta$ y Y_η (es causado por) Eef.	
ARG 3.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y Y_1 (es causado por) S.a.	ARG 3.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y Y_3 (es causado por) C.c.i.
ARG 3.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y Y_2 (es causado por) P.p.	ARG 3.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y Y_4 (es causado por) H.v.
ARG 4: $E_{pn} \subset \theta_\eta \leftrightarrow \theta_\eta \in Y_\eta$ y $Y_\eta \subset Cns$	
ARG 4.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \subset Sext$	ARG 4.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \subset Sinet$
ARG 4.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \subset Sexp$	ARG 4.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \subset Simr$
	ARG 4.5: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \subset Sim-r$

Figura 3. Argumentos del Analytical Scheme, tomados de: El conocimiento profesional docente: caracterización y aspectos metodológicos. (Perafán 2013. pp. 1-24)

Al respecto Reina (2014), logra en su tesis magistral presentar un esquema de Analytical Scheme que permite aportar a la comprensión de éste instrumento, en torno a una noción así:

Saberes CPD	Saber Especifico θ_n	Intencionalidad de la Enseñanza AIDM $\rightarrow S$	Estatuto Epistemológico Fundante Eef _n	
Saberes Académicos Y1	Arg. 1.1	Arg. 2.1	Arg. 3.1 (Td)	Arg. 4.1 Sextp
Saberes basados en la Experiencia Y2	Arg. 1.2	Arg. 2.2	Arg. 3.2 (Pp).	Arg. 4.2 Sexp
Teorías Implícitas Y3	Arg. 1.3	Arg. 2.3	Arg. 3.3 (Cci).	Arg. 4.3 Siet
Guiones y Rutinas Y4	Arg. 1.4	Arg. 2.4	Arg. 3.4 (Hv)	Arg. 4.4 Simr Sim-r
	¿Qué?	¿Por qué? Argumentación		

Tabla 4. Esquema Analítico (Analytical Scheme). Reina (2014, p. 47).

En tanto desde ésta interpretación, se evidencia que el Analytical Scheme permite visibilizar y concretizar a partir de argumentos la multiplicidad de órdenes de sentido que construye el profesor, siempre en función de la categoría conocimiento profesional docente como sistema de saberes integrados asociados a una categoría particular, que para éste caso será aplicado para comprender la integración en la construcción de la noción escolar de escala.

Forma estructural y aplicación del Analytical Scheme

Para lograr un buen uso de éste instrumento de investigación fue necesario considerar su estructura formal, que se presenta bajo dos partes: la primera que se ciñe a la informativa general que ubica el profesor, el área, la noción, texto y fecha y la segunda a la informativa particular donde se vierten y organizan también por episodios las transcripciones, para posteriormente lograr el análisis e interpretación de acuerdo a los tipos posibles de argumentación.

Así, después de la transcripción juiciosa de los audios y siguiendo los planteamientos de Perafán (2011, 2013, 2015) se tomaron todas las transcripciones del aula, de entrevistas y de las técnicas de estimulación del recuerdo, se desagregaron los discursos en episodios y posteriormente cada episodio se analizó para comprender cuál es el conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción escolar de escala. Después se reordenaron y asociaron de nuevo los episodios ubicándolos dentro de argumentos, para luego explicitar la razón de la posible elección, adicionalmente se reorganizaron los episodios en subgrupos que ampliaron las posibilidades de argumentación y la comprensión de la agrupación y la clasificación de los mismos.

En síntesis, tanto el protocolo de observación como el Analytical Scheme se constituyeron a lo largo de la investigación como valiosos instrumentos que permitieron enriquecer y ahondar

en las posibilidades de construcción del análisis de la información del caso en lo que se observa durante toda la investigación en relación a la noción escolar de escala. (Ver anexo 7.5)

3.6.2. Triangulación, particularidad y aplicación

Agreda (2004) indica que la triangulación pone a discutir tres vértices: la realidad, la teoría y el investigador, Perafán (2004) la define como «el arte de establecer y construir un sentido o significado a partir de la intersección de múltiples puntos de referencia» (p. 124), donde su objetivo consiste en realizar una revisión permanente de nuestra interpretación (Stake, 1999) y «ampliar el ámbito de densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación» (Cerdeña, 2011, p. 128).

Así, en sintonía con dichos autores y particularmente con Stake (1999) a través de la triangulación, en esta investigación se entrecruzó información generada a partir de: a) observaciones de clase y análisis de los protocolos, b) estudio de documentos institucionales específicamente PEI, plan de estudios y libro sobre lineamientos del MEN y también c) de informes que se generan a partir de las entrevistas de los profesores, con el ánimo de establecer relaciones entre los datos que surgen de dichas fuentes. En éste orden de ideas se aplicaron dos clases de triangulación:

A- ***Triangulación de fuentes:*** refiriéndonos a las clases, los documentos del PEI y los informes de profesores en entrevistas y técnicas de estimulación del recuerdo.



Figura 4. Triangulación de las fuentes.

B- **Triangulación metodológica:** permite mostrar la compleja red de situaciones y momentos que argumentan lo que expone la presente tesis. Aludiendo así a la observación, los protocolos de observación, la estimulación del recuerdo, los documentos institucionales, las entrevistas semiestructuradas y el Analytical Scheme.

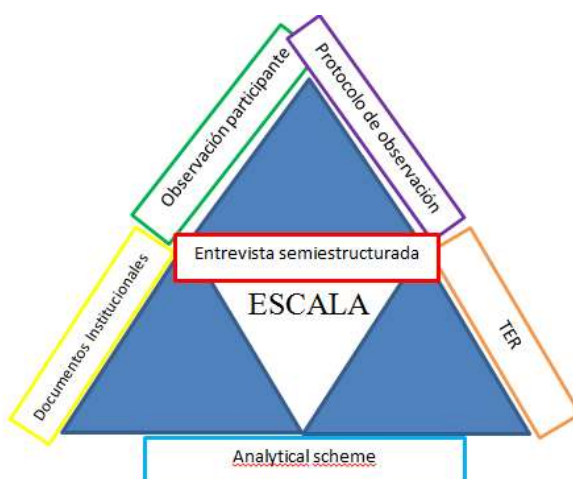


Figura 5. Triangulación metodológica en la investigación sobre el conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción escolar de escala.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Este capítulo permite desarrollar el objetivo propuesto: *Identificar y caracterizar el conocimiento profesional específico del profesor de música, asociado a la noción escolar de escala*. Por lo tanto, inicia presentando algunos de los aportes que se han hecho sobre figuras discursivas como las metáforas, los símiles y las analogías para comprender su uso en las investigaciones sobre el conocimiento profesional específico del profesor y presentar la postura que se asume al respecto de ellas en este documento.

De igual forma, se mostrará la construcción del conocimiento del profesor de música asociado a la noción escolar de escala que se da en los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, en las teorías implícitas y en los guiones y rutinas, con su respectivos estatutos epistemológicos fundantes, dando cuenta de su integración en la categoría conocimiento profesional específico como sistema de ideas integradas.

4.1. Las metáforas, las analogías y los símiles en la construcción del conocimiento del profesor

Algunos autores como Perafán (2004-2013) y Porlán y Rivero (1998) aseveraron a lo largo de sus investigaciones que el profesor construye un conocimiento y lo hace explícito a partir de metáforas, símiles, analogías o ejemplos. Por ello, éste apartado pretende mostrar un acercamiento de las posturas acerca de estas figuras literarias, dado que hacen parte de todos los sujetos desde su niñez y son construidas con naturalidad por los profesores en el aula.

4.1.1. De las metáforas.

Existen varias investigaciones y hasta tratados completos que muestran la importancia de ésta figura literaria, al respecto de ella se presenta la postura que describe la metáfora como «una realidad lingüística» (Le Guern, 1985, p.49).

Le Guern (1985) dota de utilidad propia a ésta figura literaria y le inscribe una significación completa, que permite observar en ella, una serie de posibilidades donde encontramos las siguientes: la metáfora permanece contenida en el lenguaje, permite dar nombre a una realidad, a su vez designa otras realidades, tiene relaciones de significación con la similitud y no con la comparación y su mecanismo se explica a través de la comunicación lógica, que presenta la posibilidad de inscribir en el mensaje la imagen que asocia y acompaña a la formulación

Citando a Derridá (1989), se puede notar que éste autor aleja la idea de concebir a la metáfora como un simple ornamento y lo incrusta bajo el análisis de que la metáfora está destinada a expresar ideas, mejor de lo que haría un largo desarrollo (p. 261).

Betancourt (2006) por su parte, la define como un símbolo esencial que permite la creación de sentido y en tanto contribuye al conocimiento, donde la metáfora se propone como un símbolo o ícono para ver, imaginar y pensar una cosa mediante otra y de ésta manera crear sentido (p. 11)

Así, desde las ideas tomadas de Le Guern, Derridá y Betancour se puede notar que las metáforas sobrepasan el hecho simple de transportar o hacer comparaciones abreviadas, porque son utilizadas por el profesor y poseen una intencionalidad cuando las viven, las expresan y las aplican en su quehacer docente para hacer más explícito el conocimiento que se quiere construir.

4.1.2. De las analogías.

Al hablar de las analogías Beuchot (2004), las inscribe como fundamentales en las investigaciones hermenéuticas, donde se pone a prueba una capacidad de conocimiento que se conecta con el pensamiento y esa capacidad de razonar.

[...] ayuda a pensar ordenando las cosas en una jerarquía o graduación o por lo menos según la relación de proporción que guardan entre sí. Es relacional y ordenado, busca estructurar las cosas por sus semejanzas y sus diferencias, y por los grados de éstas, ayuda a distinguir para poder unir sin forzar. (Beuchot, 2004, p. 13)

Por su parte, Oliva (2003) consideró que las analogías se constituyen en un recurso que utiliza el profesor para lograr la comprensión de nociones abstractas, que permiten llevar a cabo un aprendizaje significativo al estar presentes en las explicaciones que utiliza.

En otro punto, Linares (2005) propone que las analogías son la oportunidad para hacer familiar aquello que hasta el momento es desconocido y le anexa a la analogía un estatus de comparación, así:

Comparación entre dominios del conocimiento que mantienen una cierta relación de semejanza entre sí. Ella ofrece una vía útil para que la adquisición de nuevos conocimientos se vaya desarrollando sobre la base en los ya aprendidos. (Linares, 2005, p.136)

En tanto el uso de las analogías aunque así no se exprese, tienen una intensión implícita y explícita en el discurso del profesor, al pretender la construcción de nuevos conocimientos y el diálogo con el sujeto estudiante.

4.1.3. De los símiles.

Desde el pensador romano Cicerón, los símiles fueron conocidos como "orationis lumina" y han sido considerados como comparaciones explícitas que expresan la relación entre dos objetos a través del morfo «como».

En tanto Martínez (1996) leyendo e interpretando al filósofo Platón califica al símil como un recurso de «sobre distanciamiento intradialógico» que envuelve una comparación de dos términos, la imagen y aquello de lo cuál es la imagen. Donde «el símil comporta la mención expresa de una distancia, el expreso reconocimiento de que se habla de algo sin hablar de ello» (p.63). Desde éstos autores se presenta el símil como: la posibilidad de tener una mejor comprensión de la idea, que se apoya en imágenes y se ejecuta en momentos reales.

En síntesis, al respecto de las figuras literarias, Perafán (2015) presenta la idea de que ellas «constituyen y estructuran todo el discurso docente, el cual a su vez configura el sentido de las nociones que enseña el profesor» (p.132), de ésta manera nos aleja de las tesis que las considera como una forma de representación de ideas o recursos didácticos, para definirlas como «dispositivos constituyentes del sentido escolar que el profesor construye por cada categoría que enseña».(Perafán, 2015, p.132).

Finalmente, aunque las metáforas, los símiles y las analogías, han sido calificadas por diversos autores como: métodos, herramientas o recursos, éstas se presentan como un colorario en la práctica del profesor, siendo pieza clave en sus construcciones valiosas, en tanto no hay un orden específico para ser utilizadas o para ser expuestas por los docentes en su discurso, pues ellas solamente «florecen» y logran estar dotadas de significación, ya que emergen de las situaciones de lo que los profesores quieren concretar o de aquello que desean construir, son un

elemento real que se explicita en la vida y en el aula escolar y permiten llegar a concretar un código común entre el sujeto profesor y el sujeto estudiante.

Para efectos de esta investigación, encontrar en el orden discursivo del maestro las figuras discursivas como los símiles, las analogías, las metáforas y los ejemplos, permitirá demostrar cómo es que el profesor de música construye la noción escolar de escala a golpe de dichas figuras literarias, que se entremezclan desde los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas, con sus correspondientes estatutos epistemológicos fundantes respondiendo a la polifonía epistemológica propia del profesor.

4.2. Los saberes académicos y estatuto epistemológico fundante: la transposición didáctica, asociados a la noción escolar de escala

Perafán (2004) posicionó la transposición didáctica como el estatuto epistemológico fundante en los saberes académicos, desde allí se reconoce las construcciones de sentido que realiza el profesor en dichos saberes. En la misma dirección y apoyándonos en los posicionamientos de (Espinosa 2013; Tinjacá 2013; Barinas 2013; Reina 2014 y Castañeda 2016), con las nociones de escritura, nomenclatura química, célula, diseño y compás respectivamente, para el análisis sobre el conocimiento profesional específico del profesorado de música asociado a la noción escolar de escala, se hace necesario mostrar una existencia de: a) un objeto de saber, b) un objeto a enseñar y c) objeto de enseñanza, que se encuentran armoniosamente para permitir la transformación y la construcción de dicha noción.

Por su parte, en los saberes académicos, los profesores de música Martha y Luis han construido diversidad de conocimientos desde la noción de escala, al ser éste un dispositivo escolar, cultural, fundamental para el aprendizaje de la música, y en su intención de la enseñanza

y de devenir con el sujeto estudiante con el objeto de saber, apuestan todo lo que está a su alcance para construir sentidos particulares en momentos y espacios particulares, que se integran y que son epistemológicamente complejas para permitir tanto a los profesores como a los estudiantes el surgimiento de un co- nacimiento.

Dado lo anterior, a continuación se expone en el análisis una serie de episodios que se entretajan y evidencian que el discurso de los profesores Martha y Luis es un discurso polifónico e integrado que es presentado a sus estudiantes bajo figuras literarias como: la metáfora del orden como principio en la construcción de sujeto y el símil de la imagen diversa como la relación imagen-sonido en la construcción de un sujeto sensible en su acción de la enseñanza en la intención de la construcción de la noción escolar de escala.

4.2.1. La metáfora del orden como principio en la construcción de sujeto

La metáfora del orden como principio en la construcción del sujeto toma todo un sentido epistemológico para la elaboración de la noción escolar de escala, que realizan los profesores de música Martha y Luis, y es presentada bajo patrones de ascenso, descenso o de seguimiento, creando un discurso polifónico cohesionado e integrado que contribuye a la comprensión de la noción desde la secuencia y la acción.

A continuación algunos extractos de las sesiones de clase:

***Caso 0A: episodio 41 profesora: Martha / texto: clase 01 fecha: Mayo 27 de 2015**

(Después de graficar motrizmente la noción de escala)

Profesora Martha: primero subí (mostrando el movimiento con la mano) y luego baje, y ¿cómo hice?, ¿cómo subí? subí ¿saltado? o subí ¿pasito a pasito? (mostrando diversos movimientos con las manos)

Estudiantes: pasito a pasito

Profesora Martha: pasito a pasito cierto, porque si hubiera saltado primero hubiera cantado el DO, luego el SOL y luego el SI. ¿Lo hice cómo? pasito por...

Estudiantes: pasito.

Profesora Martha: pasito por pasito. Entonces... cuando nosotros cantamos esas noticas pasito por pasito, ordenaditas, ¿eso se llama una?...

Estudiantes: DO, RE, MI, FA, SOL

Profesora Martha: una escala

* **Caso ΘA: episodio 53 profesora: Martha / texto: clase 01 fecha: Mayo 27 de 2015**

Profesora: Martha: ¡Muy bien! entonces... la clave está en que los sonidos están ¿qué?

Estudiantes: ordenados

* **Caso ΘA: episodio 57 profesor: Martha / texto: clase 01 fecha: Mayo 27 de 2015**

Profesora Martha: entonces [...] vamos a escribir que es una escala (y escribe en el tablero) son sonidos que suben y bajan de manera ordenada. Chicos... ¿de manera qué?

Estudiantes: ordenada.

* **Caso ΘA: episodio 14 profesora: Martha / texto: clase 02 fecha: Junio 9 de 2015**

Profesora Martha: la clase pasada nosotros vimos, que habían sonidos que subían (se acerca al tablero y muestra ese movimiento) y ¿qué? (su mano baja)

Estudiantes: y que bajaban

Profesora Martha: y que bajaban, de forma ¿qué?

Estudiantes: despacio.

Profesora Martha: ¿de forma despacio?

Estudiantes: era organizada

Profesora Martha: (asiente con su cabeza), era como lo dices ¿qué?, ¿eran qué?... organizaditos. Entonces... hoy vamos a ver esos sonidos como suben y como bajan y se llaman la escala de DO.

En los episodios tomados de clase, se evidenció la relevancia especial en la construcción de los sujetos estudiantes, pues desde la consideración de la escala como «sonidos que suben y bajan de forma ordenada», que se integra en simultáneo con el concepto o idea de «pasito a pasito» la profesora Martha estuvo reforzando el afianzamiento de normas y conductas como todo un proceso primario de enseñanza.

Así, los episodios anteriores reflejan como la profesora Martha construye explícitamente la noción escolar de escala y al sujeto estudiante, con su actuar en clase y también con sus interpelaciones dirigidas a integrar conceptos e ideas particulares, donde cohesiona todo un saber propio y hace nacer uno nuevo lleno de sentidos desde la escuela, que insiste en el principio del orden como punto de partida del sujeto, que es un principio reincidente durante las clases desde donde imprime la idea de un momento especial para cada cosa.

Posteriormente, tratando de ahondar en éste aspecto, ella logra explicitar la idea de «base» en la construcción de sujetos y el sentido de la noción como lo muestran los episodios en la primera entrevista:

*****ENTREVISTA 1 Caso ΘA: episodio 11 profesora: Martha fecha: Junio 6 de 2015**

Investigadora: ¿Por qué la noción de escala es importante en la enseñanza de la música? A tu criterio ¿Crees que es importante?

Profesora Martha: total claro, porque le da a uno una noción auditiva y la parte auditiva es importante en la escala, o sea que la persona que está aprendiendo, en éste caso, el niño tiene que organizar su oído, y la escala es muy pertinente desde la parte auditiva, desde la parte melódica y desde la práctica, además que va en conjunto con temas que uno toca, que uno enseña. Cuando yo enseñé la escala, la enlazo con canciones que se aplican por salticos, por grados conjuntos, entonces siempre está ahí metida y como ordenadita. Es como enseñarle a los niños a contar, para que después puedan sumar y después puedan multiplicar, un niño no puede sumar si no sabe contar, y el niño debe aprender a tener un orden para hacer las cosas y el profesor un orden para enseñarlas.

*****ENTREVISTA 1 Caso ΘA: episodio 12 profesora: Martha fecha: Junio 6 de 2015**

Investigadora: Según tu criterio ¿Cuándo se considera la noción de escala, como una noción agotada en el aula escolar?

Profesora Martha: pues es que la escala tiene varias aplicaciones, el mismo concepto se puede abordar desde la parte inicial como sonidos que suben y bajan, pero en niveles más avanzados también se tiene que seguir aplicando porque es que la escala es la base de todo [...] independiente del nivel que uno tenga siempre la escala va a estar allí.

Al respecto, se pudo notar como a través de los episodios once y doce extraídos de las entrevistas se enriquece y se argumenta la idea de la importancia de ésta noción en la escuela, en la música y en la vida.

Otros episodios de entrevistas y TER, evidencian que sus acciones prueban que con facilidad sitúa su conocimiento y hace todo un trabajo elaborado aludiendo a sus saberes, de allí la importancia y el valor al «orden» por la incidencia que éste tiene para la enseñanza de la noción y de construcción de un sujeto integrado, lo cual se evidencia constantemente en su específica forma de enseñar y se sustenta desde sus pensamientos y acciones:

*****TER 1 Caso OA episodio 31 profesora: Martha fecha: Septiembre 29 de 2015**

Investigadora: ¿Por qué no abarcaste la noción de escala a partir de tonos y semitonos?

Profesora Martha: porque es muy racional para los estudiantes de grado segundo, de pronto cuando sean más grandes sí, pero es que yo pienso la escala seguida y no como dos tetracordios, Uno empieza a cantar (la profesora canta) DO, RE, MI, FA, SOL, LA, SI, DO, SI, LA, SOL, FA, MI, RE, DO y en cambio uno no piensa en: DO, RE, MI, FA pausa SOL, LA, SI, DO no lo pienso así, no la siento fragmentada es mejor pensarla con un orden.

Al respecto en las sesiones de clase del profesor Luis, se observó que él integra diversas nociones como las notas, los grados, las alteraciones, y los intervalos para mostrar un orden particular en la construcción de la noción escolar de escala y desde éstas encontrarse en el sentido con sus sujetos estudiantes. Todo esto desde la interpelación y la explicación, con actividades que planteaba permanentemente. Parte de sus construcciones se muestran en los siguientes episodios:

*** Caso OB: episodio 21 profesor: Luis / texto: clase 01 fecha: Mayo 28 de 2015**

Profesor Luis: entonces en la escala tenemos en su orden DO, RE, MI, FA, SOL, LA, SI, DO.

*** Caso OB: episodio 19. Profesor: Luis / texto: clase 04 Fecha: Julio 9 de 2015**

Profesor Luis: bien recordemos las noticas (escribe la clave de sol en el tablero y añade) si esto es clave de sol... (El profesor escribe el do grave en el tablero mira al curso y repone) ¿Qué notica es esa?

Estudiantes: ¿un silencio?

Profesor Luis: (exclama) ¡NO! Es una nota y (repite) ¿qué notica es esa?

Estudiantes: DO

Profesor Luis: Do, cierto (ahora escribe una redonda en el sonido RE y espera que el grupo de respuesta a que nota cabo de escribir)

Estudiantes: RE

Profesor Luis: de nuevo sigue escribiendo ahora una redonda sobre la línea de MI.

Estudiantes: MI, FA, (desde aquí el profe va escribiendo las notas mientras los estudiantes le van diciendo la escala musical) SOL, LA, SI, DO.

Profesor Luis: listo (hace una línea horizontal por debajo de las notas que acaba de escribir) a eso que va de DO a Do, como les decía ahorita llamamos nosotros los músicos, una escala de Do.

***Caso 0B: episodio 19 profesor: Luis / texto: clase 05 fecha: Julio 16 de 2015**

(Desde la explicación de semitonos y tonos)

Profesor Luis: y ahí va si ustedes miran (señala la parte de la tecla en el tablero) aquí está el famoso numeral o sostenido como se llama o bemol, pero hoy vamos a mirar una cosa con el sostenido y las escalas.

*** Caso 0B: episodio 19 profesor: Luis / texto: clase 06 fecha: Julio 23 de 2015**

(Después de hablar sobre los intervalos y las distancias entre nota y nota)

Profesor Luis: pero como para que a uno se le quede como conceptualmente en la cabeza (muestra la gráfica de un piano y pregunta) ¿Entre MI y FA y entre SI y Do hay?

Estudiantes: un semitono

Profesor Luis: semitono, el resto son tonos

Estudiante: profe entonces sería en orden: tono, tono, semitono, tono, tono, tono semitono

Profesor Luis: si señor

Hasta aquí, se observa que el profesor dirige su enseñanza atendiendo a unos saberes académicos que están instaurados en él, desde su experiencia en la escuela y desde su formación musical, que representan la secuencia de lo simple a lo complejo en la enseñanza de la noción en el sentido que va integrando elementos tales como; la comprensión de las partes de la escala que para este caso son los sonidos que la constituyen (DO, RE, MI, FA, SOL, LA, SI, DO), la existencia de una noción de alteraciones que permiten otras construcciones de escalas y la reiteración de una secuencia, como parte de la construcción de la noción escolar de escala, y aunque él no explicita a sus estudiantes la acción del paso a paso en su exposición de la noción, en su actuar se evidencia esta acción.

Otros episodios significativos en los saberes académicos que se exponen desde la entrevista con el profesor Luis y la profesora Martha, desde la metáfora del orden muestran que como principio construye a los estudiantes como sujetos de orden como se muestra a continuación:

*****ENTREVISTA 3 Caso ΘB: episodio 8 profesor: Luis fecha: Septiembre 12 de 2015**

Investigadora: ¿Cuáles son las temáticas más relevantes a enseñar en la noción de escala?

Profesor Luis: (se queda pensando luego en voz alta hace flu- flou- flu y expresa) hablar un poco de las notas, de tono y semitono, yo creo que eso es para mí, es más como la formación de la escala hablando de los intervalos e ir armando ordenadamente y porque creo que es más fácil para aprenderla así.

Entrevista 1 Caso ΘA: episodio 8 profesora: Martha fecha: junio 6 de 2015

Investigadora: con la enseñanza de la noción de escala ¿tú qué esperas de tus estudiantes?

Profesora Martha: (se queda pensando) de mis estudiantes, pues es muy bobo, pero yo si espero que ellos sean mejores personas y el hecho de que aprendan música, toquen un instrumentos les enseña a eso por lo menos a que se escuchen, a que sean constantes a que tengan disciplina.

En síntesis, los profesores al enseñar la noción de escala y al tratar de dar cuenta de ella a través de la entrevista y de la TER, se puede evidenciar que su fin último no está en hacer de los estudiantes músicos, ni siquiera aluden a la noción de escala como el concepto que deben aprender para que interpreten un instrumento, ellos enseñan la noción de escala y pensando que desde ahí están formando sujetos de orden para la vida. Sujetos que aprendan a escucharse, no solamente a escuchar al profesor, al compañero, al otro en general, por ejemplo, en el episodio nueve de la entrevista uno, la profesora es enfática en que su fin es que se escuche así mismo, en esa necesidad que tiene que el sujeto se reflexione, porque como ellos mismos lo afirman el sujeto de orden necesita ser constante y disciplinado.

Todo el preámbulo de la escala como «pasito a pasito» «sonidos que suben y bajan de forma ordenada», está pensada por los profesores como la base sobre la cual se construye al estudiante como sujeto de orden en sí, no como el sujeto a ser ordenado por otros, sino desde su interactuar con los sonidos, con sus pares y con el profesor, en pro de constituir un sujeto integrado.

Encontrando así que la metáfora del orden como principio de la construcción de sujeto pone en evidencia que el profesorado de música, mantiene una epistemología propia y acorde a esto una «polifonía epistemológica» (Perafán, 2005, p. 3), y que los profesores de música en el paso a paso van constituyendo una creación de sujeto que se va complejizando clase tras clase.

4.2.2. El símil de la imagen diversa como la relación imagen-sonido en la construcción de un sujeto sensible

Belting (2007) señaló que una imagen se manifiesta como el resultado de una simbolización personal o colectiva, y que los seres humanos, vivimos con imágenes y entendemos el mundo a través de ellas. Por eso «las imágenes pueden considerarse como medios del conocimiento que de otra forma se manifiestan como texto... y se consolida como un medio portador viviente» (p.14-15). Desde ésta postura, es posible considerarlas como elaboraciones propias de los profesores que emergen en diversos momentos y de múltiples formas en clase, para hacer visible sus conocimientos y desde éstas dotar de significados y variedad el objeto de saber (la noción escolar de escala) para lograr su enseñanza y comprensión.

Los episodios que se seleccionaron revelan cómo la imagen dota de todo un sentido particular a la noción escolar de escala, al ilustrar el concepto que los profesores Martha y Luis habían expuesto en sus primeros inicios de la clase de una forma especial, que les permite a ellos y a sus estudiantes concretar lo conocido, para que en el estudiante florezca todo el sentido de un sujeto musical sensible:

*** Caso 0A: episodio 60 profesora: Martha / texto: clase 01 fecha: Mayo 27 de 2015**

(Después de haber realizado varios ejemplos en clase)

Profesora Martha: listo, entonces ¿Qué vamos a hacer? ¿Ustedes se acuerdan que yo hice un ejercicio donde imaginaba que subía una escalerita?, entonces vamos a dibujar una escalerita (la profesora dibuja en el tablero)

Profesora Martha: en cada escaloncito ponemos las noticas musicales.

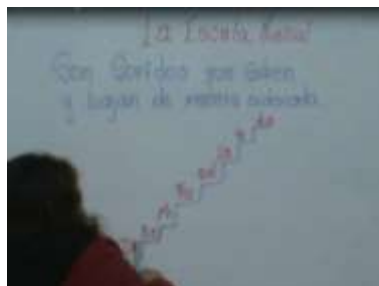


Figura 6. Explicación de la noción de escala. Clase 1 profesora Martha.

La figura 6. Representa, como la profesora hace tangible el concepto de noción escolar de escala y su construcción con las imágenes que ilustra en el tablero.

* Caso OA: episodio 63 profesora: Martha / texto: clase 01 fecha: Mayo 27 de 2015

(Cuando trata de explicar las posiciones en la flauta)

Profesora Martha: al otro ladito, los vamos a dibujar en la flauta (y la profesora dibuja una flauta) y... ¿qué pasó con los circulitos que están coloreados?

Estudiantes: se tapan

Profesora Martha: (sigue dibujando las posiciones de la flauta en el tablero) ¡niños mirando acá! ¡Váleri! ésta fue la nota que vimos hoy, entonces, acuérdense que estas tres van con la mano izquierda (escribe en el tablero izquierda) y que las otras van con la mano....

Estudiantes: derecha (mientras la profesora escribe derecha frente a la imagen)

Profesora Martha: acuérdense tapo el de atrás, este, este y este, (mostrando el dedo índice, anular y medio en su respectivo orden de la mano izquierda) el meñique no lo pongo, y sigo, este, este y este (mostrando los agujeros de la derecha de la imagen del tablero). ¿Listo?



Figura 7. Las posiciones de la flauta. Clase 1 profesora Martha.

La figura 7. Muestra como para la profesora se hace necesaria la comprensión de la teoría instrumental para aplicarla en la escala, dando paso a la visión instrumental y atribuir todo un sentido a éste momento de la clase.

* Caso ΘA: episodio 27 profesora: Martha / texto: clase 05 fecha: Julio 21 de 2015

Profesora Martha: ¿Cómo vamos a diferenciar las notas agudas? (profe señala en el tablero) Porque voy a colocar siempre un puntico a las notas agudas ven... y de una vez hacemos el MÍ y el FA. (Empieza a dibujar los bosquejos de flautas para las posiciones).

* Caso ΘA: episodio 28 profesora: Martha / texto: clase 05 fecha: Julio 21 de 2015

Profesora Martha: ésta es la nota MI agudo, se acuerdan que les dije que destapábamos medio huequito atrás? Aquí está el medio huequito, se destapa solamente la mitad, desde el MI se destapa sólo la mitad.

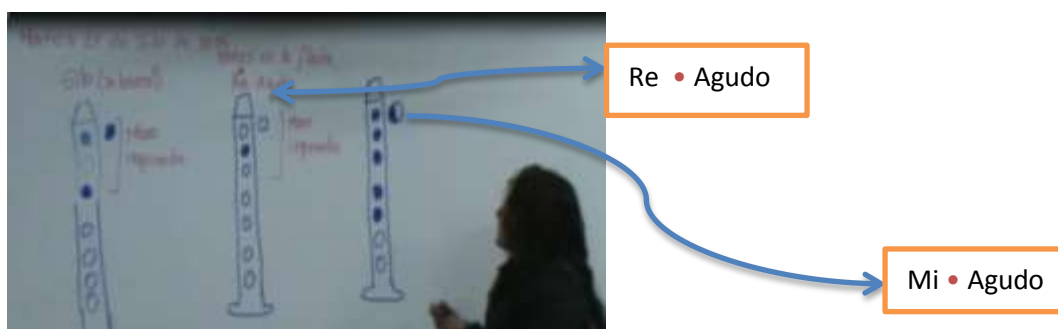


Figura 8. Los sonidos re y mi agudo en flauta. Clase 5 profesora Martha.

La figura 8. Representa los episodios veintisiete y veintiocho, donde a partir de las ilustraciones, la docente explicita la noción altura como cualidad del sonido y donde los conceptos de agudo y arriba se asocian para significar lo mismo.

Así, los episodios presentados hasta el momento, muestran como la imagen diversa no se construye solo en el sonido, sino que al contrario, sonido e imagen se conjugan como uno solo para dotar de sentido a la noción escolar de escala.

Tratando de indagar por el sentido de las imágenes en las clases de los profesores Martha y Luis se encontró en el episodio veintiuno de la primera TER y en el episodio veinte de la clase dos lo siguiente:

*****TER 1 Caso 0A: episodio 21 profesora: Martha fecha: Septiembre 29 de 2015**

Investigadora: cuando estás enseñando la escala siempre haces alusión a la imagen, siempre colocas mano izquierda, y luego mano derecha, ¿Por qué?

Profesora Martha: si, sabes ¿por qué? porque yo siempre pienso que ellos van a repasar en su casa, entonces si ellos tienen las noticas así, será más fácil, nunca lo hacen pero...yo siempre pienso que ellos en algún momento van a abrir el cuaderno y van a repasar lo que vimos en clase, porque se les puede olvidar, por ejemplo, los pollitos: (DO, RE, MI, FA, SOL, etc.) inclusive el papá, si fuera una tarea para el papá, ve esa imagen y sería pertinente y fácil de entender para él, de tal forma que un papá lo entienda, pues nada, ya sabe tapa éste y éste de tal mano y ya.

*** Caso 0B: episodio 20 Profesor: Luis / texto: clase 02 Fecha: Junio 11 2015**

Profesor Luis: listo ahí están las noticas en el tablero, por si las quieren practicar como mi amigo Mendoza (el profe dibuja el pentagrama y los sonidos de cada nota de la escala)



Figura 9. El pentagrama y los sonidos de la escala, indagación. Clase 2 profesor Luis.

La figura 9. Hace alusión a una actividad donde el profesor interpela a los estudiantes por el orden de los sonidos de la escala y mientras tanto los va ubicando en el pentagrama.

Los anteriores episodios muestran explícitamente que en la intención de construcción de la noción escolar de escala, el sentido se dirige a la creación de sujetos autónomos, tras las expresiones «yo pienso que ellos van a repasar» o «ahí están las noticas en el tablero si las quieren practicar», donde esa autonomía evita relegarse solo al salón de clase, así en los dos profesores se respira la idea de consolidar sujetos sensibles que disfruten de la música.

La metáfora de la imagen diversa se evidenció también en los discursos el profesor Luis en la construcción de la noción escolar de escala:

*** Caso 0B: episodio 14 profesor: Luis / texto: clase 05 Fecha: Julio 16 de 2015**

Profesor Luis: Rodríguez ¿Me puede explicar qué pasa con el semitono, en el piano?

Estudiante: (pasa al tablero escribe la flecha sobre una tecla negra y añade:) aquí hay negra. Dos semitonos (después, dibuja una línea entre teclas blancas cuando no hay teclas negras y argumenta) y aquí no hay negra. Por eso hay semitono. (Se queda mirando al profesor y pasa al puesto y se sienta)

Profesor Luis: ¡Exacto! Esa es una manera gráfica de aprenderlo y por eso utilizamos el piano como una opción. Miren la gráfica ¿Ubico tono o semitono? (El profesor les muestra a sus estudiantes la fórmula de escala mayor que corresponde a tono, tono, semitono, tono, tono, tono, semitono y la va comparando simultáneamente con una imagen de un piano que va dibujado ya en el tablero, cuando termina de dibujar) Están ahí sí señor, las teclas negras y blancas del piano.

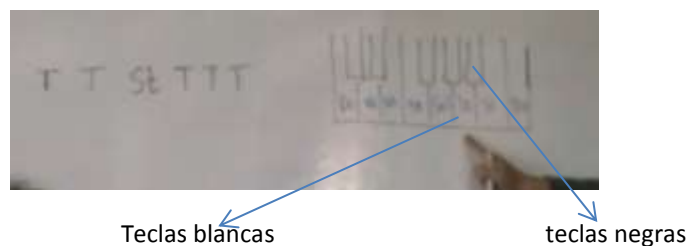


Figura 10. Estructura de escalas mayores y análisis desde el piano. Clase 5 profesor Luis.

La Figura 10 representa la analogía del piano con la fórmula o estructura de las escalas mayores y es presentada aquí, para encontrar los puntos comunes entre las distancias del piano y los intervalos, en razón de un semitono o un tono.

* **Caso 0B: episodio 17 profesor: Luis / texto: clase 06 fecha: Julio 23 de 2015**

Profesor Luis: pero... para que a uno se le quede como en la cabeza conceptualmente eh... entre MI y FA (muestra la gráfica de un piano) entre MI y FA y entre SI y DO hay...

Estudiantes semitono

Profesor Luis: semitono, el resto son tonos

* **Caso 0B: episodio 65 profesor: Luis / texto: clase 01 fecha: Mayo 28 de 2015**

(Antes de dar la instrucción para que sus estudiantes practicaran la escala en el instrumento)

Profesor Luis: (se acerca al tablero y dibuja las posiciones de los instrumentos) antes de sacar los instrumentos recuerden... entonces los de guitarra arrancarán por acá (empieza a escribir las notas de la escala en las cuerdas) DO, RE, MI, FA, SOL, LA, SI Y DO. (Imagen a)

Estudiante: profe ¿O sea que SOL, RE y SI son al aire?

Profesor Luis: si (el profesor Luis sigue dibujando la escala en las posiciones del bajo y luego del violín) como lo deja ver la imagen b y c)



Figura 11. La escala y su ubicación en la guitarra, el bajo y el violín. Clase 1 profesor Luis.

La figura 11 y la figura 12 representan la versatilidad del profesor Luis para construir la escala en diversos instrumentos, partiendo de unos saberes académicos que le son propios.

* Caso 0B: episodio 19 profesor: Luis / texto: clase 01 fecha: Mayo 28 de 2015

(Tomando un teclado en sus manos)



Figura 12. Análisis de la escala desde el instrumento. Clase 1 profesor Luis.

Profesor Luis: eh, ¿Qué es lo que hacemos nosotros los músicos?...resulta que tenemos y (nombra) DO, RE, MI, FA, SOL, LA, SI, DO (mostrando cada tecla del piano) y no le tenemos nombres diferentes a las otras teclas, o a los otros trastes en las guitarras. ¿Cierto? o en el bajo, o en el tiple, o en los violines, no le tenemos nombre diferente, lo que hacemos es que tenemos, DO, RE, MI, FA, SOL, LA, SI, DO, (sigue tocando la otra octava del piano) y volvemos y repetimos DO, RE, MI, FA, SOL, LA, SI, DO, DO, RE, MI, FA, SOL, LA, SI, DO, por eso es tan importante que nos aprendamos esto. Porque ésta se vuelve base para la lectura de las otras noticas y es la escala (se da la vuelta y señala la escala en el tablero)

Los anteriores episodios muestran como el profesor movido por el deseo de la enseñanza musical logra realizar construcciones complejas, entre imagen y sonido, para desarrollar y enriquecer la noción escolar de escala, conjugadas en la exploración de mundos sonoros y visuales con los timbres que le presentan las guitarras, el piano o teclado, el bajo, el violín y el xilófono haciendo de sus estudiantes sujetos sensibles.

En efecto, y tratando de comprender el discurso del profesor Luis en las clases, en lo que refiere a la construcción de la noción escolar desde el símil de la imagen en el episodio nueve y once de la segunda entrevista, él reveló lo siguiente:

***** ENTREVISTA 2 Caso 0B: episodio 9 profesor: Luis fecha: Agosto 8 de 2015.**

Investigadora: ¿Por qué en la práctica docente que observé no fue necesario nunca definir la noción de escala?

Profesor Luis: yo creo que el truco es construcción ¿Si? Yo lo veo más así, es como vamos armando las cosas y vamos llegando a las partes más abstractas y fue a través del dibujo del piano y la analogía con la guitarra y el xilófono, como llegamos al tono y al semitono, pero tampoco lo hemos conceptualizado, creo que lo único que trabajamos como concepto fue necesario lo del bemol y becuadro, eso tiene que ver con la edad de los muchachos, pero todavía no vale la pena que se gasten la neurona memorizándose eso.

*****ENTREVISTA 2 Caso 0B: episodio 11 profesor: Luis fecha: Agosto 8 de 2015**

Investigadora: ¿Qué tratas de mostrar a tus estudiantes cuando enseñas la noción de escala y la presentas en diversos instrumentos?

Profesor Luis: que se puede aplicar a la vida, además previendo que el otro año me van a decir: «ya no quiero tocar guitarra, quiero tocar otro instrumento», por eso. También funciona como una forma especial de comunicación, de cómo funciona esa cosa teórica en x instrumento, y es más fácil para el estudiante aprenderlo así (se queda pensando y añade) creo tocaría estar adentro de su cabeza [...] Yo creo que a través de los instrumentos, es como uno puede construir en ellos para que les sea más fácil, por ejemplo si sólo tuviéramos teclados sólo tendríamos que hacerlo con teclados.

Los anteriores episodios representan la conciencia que posee el profesor en la acción de construcción de la noción y del sujeto estudiante, que renueva las formas de comprensión y aplicación en el aula. Además; porque logra demostrar que el conocimiento construido por el profesor no es el de las disciplinas, es un conocimiento coherente con la vida escolar.

En síntesis, el símil de la imagen diversa como la relación imagen-sonido en la construcción de un sujeto sensible, se evidencia en la manera en que los profesores conjugan la imagen y el sonido en la construcción parcial de la noción escolar de escala, se constituye en un dispositivo eficaz para lograr del sujeto estudiante, un ser musical, sensible y autónomo. Hecho

que permite evidenciar y afirmar entonces como lo expuso Perafán (2015) que no hay sentido sin relación.

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

Elbaz (1983) formuló que el conocimiento del profesor era un tipo de conocimiento práctico, es decir: un conocimiento que se deriva de su misma práctica en tanto es situado, que implica plantearse el contenido y que es construido por el profesor.

En ésta misma dirección, en la categoría el conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas Perafán (2015) señala que los saberes basados en la experiencia: «no se reducen a la identificación de principios prácticos de actuación profesional, sino también a la diferencial práctica en la construcción de las categorías específicas de la enseñanza» (p.27) donde la praxis en sí misma, es el lugar epistémico de fundación del saber basado en la experiencia. En tanto, desde la categoría el conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares, resalta sobre los saberes basados en la experiencia lo siguiente:

«Están referidos a una serie de principios de actuación que devienen constituyentes de la noción enseñada, cuyo sentido específico se estructura precisamente porque lo que la explica en su proceso de emergencia es la mediación constitutiva de la intencionalidad de la enseñanza en un ámbito de reflexión sobre la acción» (p.28)

A continuación, veremos cómo los profesores Martha y Luis en la construcción de figuras discursivas como: el ejemplo de lo cotidiano en la praxis de la explicación como saber próximo a

la experiencia, la metáfora del hábito en la construcción de un sujeto exitoso y la analogía de los sentidos y el cuerpo como clave en la construcción de un sujeto expresivo promueven la enseñanza de la noción escolar de escala.

4.3.1. El ejemplo de lo cotidiano en la praxis de la explicación como saber próximo a la experiencia

Maturana (1998) pone sobre la mesa la necesidad que tienen los seres humanos de explicarlo todo, «A nosotros, seres humanos occidentales y modernos [...] nos gusta explicar y formular preguntas que demandan respuestas explicativas» (p. 19). En éste aspecto, desde las clases de la profesora Martha y el profesor Luis, se evidencia un discurso compacto y construido con explicaciones que se relacionan con ejemplos de la vida cotidiana, con los que logran cohesionar todo su discurso, integrando la noción escolar de escala, con las posibilidades que le presenta el aula, el conocimiento del contexto, de sus estudiantes y de sus experiencias, para formar sujetos que analizan y relacionan el conocimiento a partir de sus experiencias.

A continuación, los episodios que se citan revelan como el ejemplo es un consecuente de la praxis de enseñar, en la intención de la construcción de la noción escolar de escala:

*** Caso 0A: episodio 22 profesora: Martha / texto: clase 02 fecha: Junio 9 de 2015**

(En la explicación del sonido do agudo)

Profesora Martha: No toque Valeria, (presentando la posición del sonido DO la profesora dice...) me muestran, tiene que ser con éste dedo (se toca el dedo del corazón) con el de la pistola acá, exacto. Y suena así (se acerca la flauta y toca el DO agudo, otros estudiantes hacen lo mismo)

*** Caso 0A: episodio 39 profesora: Martha / texto: clase 05 fecha: Julio 21 de 2015**

(En la lectura de una tarea de investigación para definir ¿Qué es una escala? Y después de leer e ir explicando añade)

Profe Martha: listo aquí hay algo importante... se llaman grados, es decir que a cada notica se le llama grado, así como cuando usted está estudiando. Entonces usted está en primero, luego pasa a... segundo, luego pasa a:

Estudiantes: tercero

Profesora Martha: luego pasa a...

Estudiantes: cuarto

Profesora Martha: luego pasa a...

Estudiantes: quinto

Profesora Martha: y ahí termina la primaria. Si ven, y si a ustedes les preguntan ¿En qué grado están?

Estudiantes: en segundo

Profesora Martha: (repite) en segundo, entonces lo mismo pasa con la escala musical, usted está en primerito, luego va subiendo de grado (la profesora se va empujando mientras explica) segundo, tercero, cuarto y quinto etc. Es lo mismo.

* Caso 0A: episodio 15 profesora: Martha / texto: clase 04 fecha: Julio 7 de 2015

(La profesora propone un trabajo escrito en clase a base de preguntas).

Profesora Martha: (escribe y lee) ¿Cómo son los sonidos en una escala musical?, ¿cómo son? no ¿cuáles son? (da vuelta y se dirige a todo el curso), por ejemplo cuando les digo (pone un ejemplo) ¿Cómo es, eh... Betty? entonces decimos Betty, es trigueñita, bajita, delgadita, es una niña juiciosa.

Estudiantes: (se ríen)

Profesora Martha: ¿Qué tal yo les digo? (señala a su estudiante) ¿Cómo es ella? y ustedes responden no ella es Betty ¿cierto que no?... entonces si yo les digo ¿cómo son los sonidos? no me pueden decir: DO, RE, MI, FA, SOL, LA, SI, DO. No es así. Vuelvo les explico ¿Cómo es?...no se (la profesora mira a su alrededor)

Estudiantes: ¿Éste salón?

Profesora Martha: (pensando) si, ¿Cómo es éste salón?...entonces los niños dicen...

Estudiantes: grande

Profesora Martha: la profesora añade el salón es grande, es frío, si...el salón puede ser grande, pequeño, oscuro. Eso es cómo es....Yo le digo ¿cómo es el salón? Y dicen a ese es 202

Estudiantes: no (se ríen)

Profesora Martha: no es así, entonces la pregunta es ¿Cómo son los sonidos? ¿Cómo van?

* Caso 0B: episodio 20 profesor: Luis / texto: clase 06 fecha: Julio 23 de 2015

(Después de la explicación que la escala tiene tonos y semitonos)

Profesor Luis: Eso, ése sería el orden, y esa sería una especie de fórmula como las que usted tiene en matemáticas. (Continúa y se acerca al tablero y antes de escribir añade) hay una fórmula matemática que yo sé que ustedes se la saben (escribiendo en el tablero). Si yo escribo esto ($a + b =$) ustedes lo pueden decir. ¿Cierto?

Estudiantes: (los estudiantes repiten) a más b igual a... c (y expresan) ah...

Profesor Luis: eso, así mismo. (Borra la fórmula matemática que había escrito) O sea que: un número más otro número da otro, ¿Si? Aquí funciona más o menos así (señala en un cuadro la fórmula de tonos y semitonos, que había construido con sus estudiantes por medio de preguntas). Si usted coge esto (muestra la estructura tono, tono, semitono, tono, tono, tono, semitono) y arranca desde cualquier otra nota puede hacer una escala mayor ¿listos?

Los episodios anteriores hacen evidente la caracterización que tiene la noción escolar de escala desde las expresiones «el dedo de la pistola» en la observación del sonido preciso; como la palabra precisa en un discurso, en «los grados escolares» como la propiedad importante de los grados por los que atraviesa un estudiante en la «descripción de su estudiante y del salón»; como la oportunidad de precisar en los detalles de las preguntas y en el símil de la fórmula matemática, para enseñarles que así como un sonido no es igual al otro, las personas tienen sus propias características que los hacen inconfundibles con relación a los demás.

A su vez, en los episodios siguientes de las sesiones de clase de la profesora Martha con el símil «de escalera con escala» por un lado y por el otro «de distancias con tonos», logró la explicitación de la escala musical y de cada nota que la conforma; en un sentido muy similar a el profesor Luis, cuando alude a la idea de una «distancia sonora» como aparece a continuación:

*** Caso 0A: episodio 42 profesora: Martha / texto: clase 01 fecha: Mayo 27 de 2015**

(La profesora está presentando diversos ejemplos antes de dar el concepto de la noción escolar de escala)

Profesora Martha: DO, RE, MI, FA, SOL, eso... (Y expresa) volvamos a cantarla. Ahora ustedes se van a imaginar que yo voy subiendo una escalerita.1-2, yo voy a intentar subir una escalerita, no sé cómo, pero vamos a ver (mostrando una línea vertical, con las dos manos) me voy a imaginar una escalera., 1-2-3-4.

Profesora Martha y estudiantes:(empiezan a decir los sonidos de la escala) DOOOO, REEEE, MIIII, FAAAA, SOOOL

Profesora Martha: imagínense la escalera

Profesora Martha y estudiantes: (cantan) LAAAA, SIIII, DOOOO

Profesora Martha: ahora bajo (se da la vuelta y continua cantando con los estudiantes) DOOOO, SIIII, LAAAA, SOOOL, FAAAA, MIIII, REEEE, DOOOO

Profesora Martha: subí y baje (mostrando con las manos) ¿Qué? ¿La qué?

Estudiantes: la escalera.

*** Caso 0A: episodio 41 profesora: Martha / texto: clase 05 fecha: Julio 21 de 2015**

(En una tarea, un estudiante encontró otra definición de qué es una escala, la profesora la escucha y la vuelve a leer)

Profesora Martha: se llama escala musical a un conjunto de tonos y semitonos que son necesarios para componer música agradable para el oído de las personas y están comprometidos entre dos octavas. Entonces... digamos que eso de tonos y semitonos lo podemos explicar cuando ustedes ya tengan, como

cuando sepan más música...pero ¿qué es eso de tonos y semitonos? Hay sonidos que son más grandes y otros más chiquitos (muestra con sus manos) (figura 12).

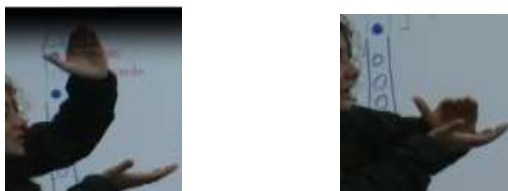


Figura 13. La explicación de escala desde el ejemplo de la distancia. Clase 5 profesora Martha.

La figura 13. Representa el símil de distancia con intervalo que crea la profesora Martha para construir la noción de escala, en el que se evidencian sus saberes experienciales.

*** Caso 0B: episodio 11 profesor: Luis / texto: clase 06 fecha: Julio 23 de 2015**

(El profesor empieza a dibujar una especie de piano sobre la escala que escribió)

Profesor Luis: bien, y de aquí hasta aquí (sigue dibujando el piano) están ahí, sí señor, las teclas negras que tiene.... El piano.

Estudiantes: y... ¿Las teclas negras para que sirven?

Profesor Luis: si ahí vamos, gracias, entonces.... resulta que nosotros tenemos una distancia entre los sonidos ¿cierto? Una distancia sonora, no es como la distancia que hay de aquí (muestra su posición y dirige su brazo hacia el frente y añade) hasta la puerta, es una distancia entre los sonidos que nos permite determinar si un sonido es más agudo o si un sonido es más grave. Mi voz por ejemplo es más grave que la de Michel. ¡Michel!, Michel habla más agudo. Un poquito menos agudo habla Acosta.

*** Caso 0B: episodio 13 profesor: Luis / texto: clase 06 fecha: Julio 23 de 2015**

Profesor Luis: ¡Bien!... Esas distancias sonoras (muestra el piano dibujado) entre los sonidos en algunos casos son superiores, o son inferiores. Si, lo vamos a estudiar para entender esto que sería una escala de Do mayor (escribe escala de DO mayor al frente y continúa diciendo) y a esto, nosotros los músicos le llamamos escala mayor. En éste caso en la escala de DO mayor, pero podemos tener escalas desde diferentes nombres.

En los episodios seleccionados se pudo observar que tanto la profesora Martha como el profesor Luis, en clase trataban de responder a otras nociones que se asocian directamente con la noción escolar de escala como la altura, y los intervalos y todo lo pudieron explicar con situaciones reales de la cotidianidad de sus estudiantes, buscando desde allí dar un significado a los nuevos conocimientos en el aula. Motivo por el cual, se puede afirmar que la noción escolar de escala alude a una construcción propia en el aula, que parte de la experiencia del profesor y

que no responde al ejemplo como una herramienta, sino que el ejemplo es y connota la noción escolar de escala inmersa en la vida y para la vida del estudiante, en tanto no es una noción que se queda solamente en el sonido, sino que toca todos los ámbitos de la vida del estudiante.

Desde la primera TER aplicada a la profesora Martha se pudo encontrar lo siguiente:

****TER 1 Caso 0A: episodio 9 profesora: Martha fecha: Septiembre 29 de 2015**

Investigadora: (mirando un video) ¿Tú te acuerdas que enseñando el sonido del Do agudo, les dijiste a tus estudiantes, éste es el DO (mostrando cuatro dedos abajo y uno arriba) cómo el de la pistola?

Profesora Martha: (se admira y se ríe ja jajá) ¿Yo dije eso? (vuelve a mirar el video) Huy a la hora que me doy cuenta, es también que ellos la pasan diciendo así, yo creo que por eso como situando su cotidianidad. Me salió, no me acordaba de eso, quizá porque ya les había explicado de varias formas y ese fue el último recurso.

****TER 1 Caso 0A: episodio 19 profesora: Martha fecha: Septiembre 29 de 2015**

Investigadora: ¿Por qué la relación de escala con escalera?

Profesora Martha: A ellos porque además era gradual entonces tenía varios componentes suben, bajan y van ordenados, entonces en la escalera yo voy escalón por escalón, entonces como la escala no la concebía como: (empieza a cantar DO, RE, MI, FA, SOL, etc) sino como (vuelve a cantar: DO, RE, MI, FA, SOL, LA, SI, DO) entonces me parecía lo más fácil y además porque se parecía a la palabra escala.

Estos episodios muestran que los profesores todo el tiempo están reflexionando, pensando en, durante y después de la acción, como lo expuso Schön (1992) donde ese pensar le permite hacer de su conocimiento uno significativo para sus estudiantes, relacionándolo, viviéndolo y cuestionándolo permanentemente.

Otros ejemplos que muestran el significado que tiene para los profesores la noción escolar de escala, se muestran aquí:

*** Caso 0B: episodio 21 profesor: Luis / texto: clase 06 fecha: Julio 23 de 2015**

Profesor Luis: (muestra un sostenido y añade) eso sube un semitono ¿Y el bemol?

Estudiantes: ¿Un tono?

Profesor Luis: a ver... ¿Ustedes nunca han escuchado la expresión los bemoles de la vida?

Estudiantes: (no responden)

Profesor Luis: ¿Saben que quiere decir el bemol de la vida?, sencillo, como cuando uno se ve el desafío playa baja pelao (el profesor inclina su cabeza sobre la muñeca) e (indica con un dedo que es como bajar) ¿Si? Entonces....

Estudiantes: ahhh

Profesor Luis: ¿Entonces el bemol que hace?

Estudiantes: baja un semitono.

Profesor Luis: si, baja un semitono.

***Entrevista 1 Caso 0B: episodio 52 profesor: Luis fecha: Junio 10 de 2015.**

Investigadora: ¿Finalmente que es la escala?

Profesor Luis: la escala es como la vida

Investigadora: ¿Por qué?

Profesor Luis: porque la vida es una subida y una bajada, nadie aprende lo que no quiere, a nadie se le puede enseñar lo que no quiera.

Así, los anteriores episodios develan la compleja red de relaciones que realiza el profesor en su acto de enseñanza, de la noción escolar de escala que demanda de parte de él acudir a su experiencia de vida.

Por su parte, en el episodio 6 de la TER aplicada al profesor Luis, él logra mostrar el ¿por qué? de algunos de sus ejemplos:

****TER 1 Caso 0B: episodio 6 profesor: Luis fecha: Agosto 15 de 2015.**

Investigadora: ¿Por qué la necesidad de construir la noción de escala con ejemplos?

Profesor Luis: yo creo que me fluye, esa parte no la preparo, eso tendrá que ver con el cuentero que habita en mí [...] y porque necesito que me entiendan, además porque si yo fuera un estudiante nuevo, esperararía que me explicaran que si están las notas en el piano DO, RE, MI, FA, SOL, LA, SI, DO yo esperararía que existiera una nueva nota [...] entonces la explicación permite clarificar dudas y les ayuda a comprender.

Este episodio corrobora que el profesor de manera natural, construye ejemplos para enriquecer la noción escolar de escala en el mismo acto de la enseñanza, desde lo que lo constituye como persona y como sujeto profesor en la intencionalidad que tiene de educar, para encontrarse en el sentido con sus estudiantes.

En síntesis, la noción escolar de escala, no alude únicamente a la escala musical construida desde la disciplina, sino que ella, es una compleja red de relaciones donde en el ejemplo

cotidiano la escala se vive, se escucha y hace parte de la vida en ese ir y venir y en ese subir y bajar; por tanto el ejemplo permite comprender que la escala se encuentra en toda la existencia del ser, de lo que lo rodea, de lo que siente y de lo que es la persona, donde el ejemplo no está desprovisto del sentido en la praxis del vivir. Y entonces se devela, que todos los ejemplos cotidianos que surgen en la emergencia de construir la noción escolar de escala, como pequeñas analogías o símiles resultan fundamentales para la enseñanza a partir del contexto próximo de los estudiantes.

4.3.2. La metáfora del hábito como ritual en la construcción de un sujeto exitoso

El hábito como ritual atiende a una manera particular del ser y del hacer; donde al respecto, los profesores Martha y Luis posicionan la práctica y el repaso como clave de éste, al ser un acto que insinúa «si lo haces, lo entiendes», logrando de ésta forma, que la construcción de la noción escolar de escala, sea más cercana a la experiencia como lo veremos a continuación:

* **Caso 0A: episodio 06 profesora: Martha / texto: clase 01 fecha: Mayo 27 de 2015**

Profesora Martha: entonces vamos a recordar, mano izquierda arriba, derecha abajo, flauta al frente nota: si (mostrando la posición de este sonido en la flauta) vamos a repasar las notas (se da la vuelta con la mano izquierda arriba en posición en la flauta) ¿Con la mano qué?

Estudiantes: izquierda.

* **Caso 0A: episodio 26 profesor: Martha / texto: clase 02 fecha: Junio 09 de 2015**

Profesora Martha: lo que vamos a hacer es esto... Vamos a repasar nota, por nota, hasta hacer la escala, vamos a tocar desde la nota Do grave, hasta el do agudo, nota por nota (se escuchan ruidos) chi, para hacer la escala.

* **Caso 0B: episodio 8 profesor: Luis / texto: clase 02 fecha: Junio 11 de 2015**

(Después de llamar a lista)

Profesor Luis: el resto cogerá su instrumento y repasaremos varias veces de pa arriba y pa abajo, o sea ascendente y descendente la escalita, pa arriba y pa abajo. ¿Vale?

* **Caso 0B: episodio 60 profesor: Luis / texto: clase 01 fecha: Mayo 28 de 2015**

Profesor Luis: listo bien, entonces eh. Completaremos hoy la escalita...yo, lo que vamos a hacer ahorita, es que cogen el instrumento y se ponen a practicar la escala y yo los voy molestando, a ustedes para ver (indica nos separamos (los estudiantes se paran de sus sillas y entran por su instrumento)

* **Caso ①A: episodio 17 profesor: Martha / texto: clase 05 fecha: Julio 21 de 2015**

(Construyendo la escala de FA)

Profesora Martha: ahora chíí, la idea es que nosotros nos aprendamos ésta notica (muestra la ubicación de los dedos para producir el SI bemol) y ésta que es el RE, entonces para que no se pierdan, practiquen en la flauta y luego reviso tareas.

Al respecto de los anteriores episodios, se puede notar que los profesores logran ser sujetos participes de la construcción de la noción escolar de escala, desde las expresiones: repasaremos y completaremos, donde incentivan la práctica y la repetición continua, fortaleciendo hábitos de disciplina y autonomía desde el seguimiento de instrucciones con las prácticas acompañadas y dirigidas.

Así, evidenciando la constante aparición de éste orden discursivo dentro de las prácticas escolares de los profesores que participaron de ésta investigación, se preguntó al respecto en las entrevistas y TER donde ellos expusieron lo que siguiente:

*****ENTREVISTA 1 Caso ①B: episodio 10 profesor: Luis fecha: junio 10 de 2015**

Investigadora: ¿Por qué es importante la práctica de la escala en clase?

Profesor Luis: lo práctico es absolutamente importante, no porque las manos hagan una serie de cosas, sino por la riqueza material que se construye en el cerebro a través de la ejecución de instrumentos musicales. Por eso toca experimentar con ellos, si queremos hacer otro tipo de cosas, y privilegiar el ruido. Entonces ese tipo de cosas se generan en la práctica, como un hábito que ya no sería la práctica, solo que se queda en el operario de la fábrica construyendo un zapato, sino en el cerebro de la persona. Es ese tipo de práctica a la que se refiere digamos Luria en sus trabajos y por supuesto Vigostsky.

*** **ENTREVISTA 2 Caso ①B episodio 13 profesor: Luis fecha: Agosto 8 de 2015**

Investigadora: ¿Consideras que es más importante la práctica que la teoría o tienen el mismo valor para ti?

Profesor Luis: tienen el mismo valor, por la cantidad de construcciones que se hacen [...]. Pero, para mí es más significativo lo práctico, ya que con lo abstracto tienen el mismo lugar, pues es significativo cuando le enseñamos una escala a un chino y le mostramos como suena, para mí el drama sería el no tener instrumentos.

**** **ENTREVISTA 3 Caso ①B: episodio 14 profesor: Luis fecha: Agosto 8 de 2015**

Investigadora: ¿Qué acciones realizas en la enseñanza de la noción de escala?

Profesor Luis: lo que te decía ahorita, reflexionando mucho sobre la clase, yo sé que le meto mucha lógica y esa sería la más grande, también la otra, es que trato de aterrizar la teoría a los diferentes instrumentos que

están tocando los muchachos a través de la lógica con las analogías a los instrumentos, aplicando a la parte técnica y teórica en simultáneo y sobre todo que suene, que suene bien con la práctica.

****TER Caso ①A: episodio 22 profesora: Martha fecha Septiembre 29 de 2015**

Investigadora: ¿Por qué al final de la tarea, siempre pones un aviso de nota, que dice repasar diez o cinco minutos?

Profesora Martha: cuando pongo la tarea, ellos mismos me dicen ¿profe no va a poner la nota? Empezamos gradual, con cinco minutos, a los dos meses a diez, y así van subiendo de a cinco minutos. La idea es incentivarles el hábito de que estudien en casa, así cuando llegamos a quinto ellos ya deben practicar solitos treinta minutos como mínimo.

Los anteriores episodios, resaltan que en la intención de repetir y repasar se desarrollan en el sujeto estudiante habilidades motrices y actitudes importantes para dirigir al sujeto estudiante al éxito desde los hábitos, los dos profesores explicitan que en su intención la práctica conduce a generarlos; también se hace evidente que los profesores están reflexionando permanentemente sobre sus acciones en clase, donde integran mucho de su ser como sujetos, desde sus anteriores experiencias de vida como estudiantes y profesores, así la práctica se consolida como ritual complejo donde lo teórico y lo práctico se mezclan.

En síntesis, la metáfora del hábito como ritual en la construcción de un sujeto exitoso, involucra todo un recorrido de reflexión permanente de parte de los profesores que integran lo teórico y lo práctico en la construcción de la noción escolar de escala, desde sus saberes experienciales, donde prevalece la experiencia directa con los sonidos y donde como constructores activos desarrollan habilidades motoras e incentivan hábitos de disciplina, de autonomía y constancia, desde la invitación a la práctica y el repaso como un ritual continuo, fortaleciendo el desarrollo exitoso del estudiante, al lograr desde la repetición unir diversas nociones, desentrañar aprendizajes y mejorar la ejecución de los sonidos en pro de aportar al estudiante posibilidades para su desenvolvimiento como un sujeto cultural.

4.3.3. La analogía de los sentidos y el cuerpo como clave en la construcción de un sujeto expresivo

Desde la analogía de los sentidos y el cuerpo, se teje toda una red polifónica de saberes y experiencias que parten de la estimulación del ser humano, por lo que en sus prácticas los profesores Martha y Luis en la búsqueda de la construcción de la noción particular de escala; motivan e impulsan a sus estudiantes a observar, escuchar y cantar, como paso importante en la construcción de la noción a la que refiere la presente tesis, desde las prácticas vocales o instrumentales.

Por eso, en los episodios que atienden a la analogía de los sentidos y el cuerpo se muestra la coherencia experiencial a la que los profesores acuden, por su bagaje cultural e histórico en la práctica en el aula y en la academia, para desde allí desarrollar los sentidos como la vista y el oído en sincronía con la noción escolar de escala para cohesionar y posicionar todo su discurso desde lo que se oye y se vé. A continuación desde algunos episodios de clase y de la TER se muestran las acciones que realizan los profesores en la construcción de la noción escolar de escala:

*** Caso 0A: episodio14 profesora: Martha / texto: clase 01 fecha: Mayo 27 de 2015**

Profesora Martha: acá, FA antes de tocar ¡Miro acá!_(muestra la posición del fa a sus estudiantes) Flauta al frente, antes de tocar ¡Cata! no puedo tocar hasta que no estés lista ¡Angelino! (Los estudiantes la miran y ponen la posición del FA) flauta al frente (mirando a sus estudiantes) me muestran el FA, allá la señorita Pertúz tiene al contrario las manos.



Figura 14. La posición de fa. Clase 1 profesora Martha.

La figura 14, representa el valor que le da la profesora a la observación e ilustra la posición de un sonido en particular, para desde allí avanzar con otros sonidos de la escala.

****TER Caso 0A: episodio 8 profesora: Martha fecha: Septiembre 29 de 2015**

Investigadora: ¿Por qué mirar, se constituye en un momento importante en tu clase?

Profesora Martha: porque como aprenden por la imitación, por ver más en este caso, que por lo que escuchan, o que por oír, porque no tienen el oído entrenado y cualquier materia matemáticas, español, las profes les dicen también miren acá por eso mismo, porque sus prácticas son visuales, además por la forma y la edad en la que están ellos, les permite aprender así, ahorita es más visual luego será auditiva, cuando sus oídos estén más desarrollados.

Desde lo que expresa la profesora en la TER se puede comprender que ella aplica los procesos normales y apropiados para sus estudiantes de acuerdo a su edad y a su experiencia como docente y a lo que le ofrece su contexto educativo. Donde ella valora la acción de observar, como paso esencial en las construcciones que se realizan en la escuela, porque desde la observación y la atención se mantiene un alto grado de coherencia con la enseñanza de la noción escolar de escala.

Seguimos con otros episodios que muestran una vez más, la marcada acción de escuchar, en las clases de la profesora Martha en su acción de la enseñanza de la noción escolar de escala:

***Caso 0A: episodio 11 profesora: Martha / texto: clase 02 fecha: Junio 09 2015**

(Enseñando el sonido RE)

Profesora Martha: nuevamente el RE, escuchen como suena el RE (y toca este sonido con su flauta). (Estudiantes escuchan y observan)

Profesora Martha: yo tapo bien los huecos y toco suave, ¿Qué tal yo así? (y toma su flauta y toca sonidos desafinados) ¿cierto que no?

Estudiantes: Uchhh

Profesora Martha: a bueno

Estudiantes: se desafina

***Caso 0A: episodio 18 profesora: Martha / texto: clase 02 fecha: Junio 09 de 2015**

Profesora Martha: escuchen acá, (mostrando cada posición en la flauta comienza a cantar) DOOOO, ¡escuchen! y pongan atención acá.

Profesora Martha: DOOOO, REEEE, MIII, FAAAA, SOOOOL (se unen los estudiantes a cantar) LAAAA, SIII, DOOOO, y me devuelvo. DOOOO, SIII, LAAAA, SOOOOL, FAAAA, MIII, REEEE, DOOOO.

***Caso 0A: episodio 34 profesora: Martha / texto: clase 02 fecha: Junio 09 de 2015**

Profesora Martha: escuchen acá (empieza a tocar la escala de DO mayor en el piano) y (todos los estudiantes la escuchan... (Cuando la profesora termina de tocar la escala añade) ahora lo vamos a cantar. ¿Listos?

***Caso 0A: episodio 29 profesora: Martha / texto: clase 04 fecha: Julio 07 de 2015**

Profesora Martha:(de nuevo toca la escala atendiendo al sonido de cada nota de la escala) bien hechas

Estudiante: profe ¿Por qué a usted si le suena bien?

Profesora Martha: porque tapo bien los huequitos, ahora cuando usted está tocando debe estar escuchando que es lo que está sonando

***Caso 0A: episodio 38 profesora: Martha / texto: clase 05 fecha: Julio 17 de 2015**

Profesora Martha: entonces esto es una escala, escuchen acá (la profesora empieza a cantar los sonidos de la escala) DO, RE, MI, FA, SOL, LA, SI, DO y me devuelvo DO, SII, LA, SOL, FA, MI, RE, DO. ¿Cierto? De grave a agudo.

En el análisis de los anteriores episodios se notó que en su exaltación y explicitación permanente de la acción «escuchen» la profesora logra dotar de sentido el momento de la práctica auditiva consciente, porque escuchar connota la experiencia de aprender más, de tener conciencia de las producciones que se realizan en torno a la noción escolar de escala, que permiten integrar lo teórico con el oído, la mente y el sonido.

Entonces pareciese que escuchar conscientemente posiciona el segundo tópico fundamental para saber identificar los sonidos como base para la construcción y el aprendizaje de la noción escolar de escala, donde la imitación en conciencia es a los sentidos en respuesta.

A continuación, en ésta manera consecuyente y progresiva de construir la noción escolar de escala, se imprime la acción de cantar en sincronía con el movimiento corporal, como lo muestran en sus discursos, los profesores Martha y Luis en los siguientes episodios:

***Caso ① A: episodio 35 profesora: Martha / texto: clase 01 fecha: Mayo 27 de 2015**

(Mostrando los sonidos en el cuerpo)

Profesora Martha: Do ¿Cierto? (mostrando su mano a la altura del ombligo indica a sus estudiantes) con la voz ¿listos? cantan conmigo (marcando cuenta) 1-2-3-4-

Profesora Martha y estudiantes: (cantan) DOOOO, REEEE, MIIII, FAAAA, SOOOOL, LAAAA, SIIII, DOOOO otra vez DOOOO, SIIII, LAAAA, SOOOOL, FAAAA, MIIII, REEEE, DOOOO (los estudiantes siguen a la profesora con las posiciones de sus manos)

Profesora Martha: otra vez porque ustedes no cantan duro.1-2-3-4



Figura 15. La escala y las notas en el cuerpo. Clase 1 profesora Martha.

La figura 15. Ejemplifica la forma como la profesora se apoya en sus saberes experienciales de enseñanza sobre los sonidos de años pasados, para recordar con el grupo la escala aplicando diversas metodologías.

***Caso ①A: episodio 38 profesora: Martha / texto: clase 01 fecha: Mayo 27 de 2015**

(Utilizando su cuerpo la profesora trata de construir el concepto de la noción de escala, después de moverse como si subiera una escalera y añade)

Profesora Martha: entonces ¿Si vieron que las cantamos cómo? Seguidamente (mostrando un movimiento con las manos) ¿Cómo? (los estudiantes no responden nada, solo se quedan mirándola) pensativa repone... mejor dicho vamos a cantarlas y yo voy haciendo aquí (dirigiéndose al frente del tablero) como una imitación, a ver ustedes me dicen que estoy haciendo yo. ¿Listo? Las cantamos 1-2-3-4 (el curso empieza a cantar cada sonido con la profesora, mientras ella se va moviendo con su cuerpo).

Profesora Martha y estudiantes: (cantan) DOOOO, REEEE, MIIII, FAAAA, SOOOOL, LAAAA, SIIII, DOOOO.

***Caso ① A: episodio 13 profesora: Martha / texto: clase 03 fecha: Junio 16 de 2015**

(Después de aprender la ubicación de los sonidos en la flauta)

Profesora Martha: la canción que vamos a ver, se llama sube la escalera y dice así (la profesora empieza a cantar la canción, mientras mueve sus manos) ♪ sube la escalera un, dos, tres súbela una vez, bájala después, (añade) y es algo parecido a una escala.

***Caso Θ B: episodio 9 profesor: Luis / texto: clase 03 fecha: Junio 18 de 2015**

(El profesor está realizando una práctica de refuerzo y trabaja sobre un pentagrama de piso)

Profesor Luis: miremos, vamos a mirar una cosa primero, quiero que lo digan con la voz (mientras tanto un estudiante lo sigue haciendo con el cuerpo) ¡con la voz!, quieticos sólo con la voz. ¿Listos? (señalando la partitura cuenta) 1-2 (empieza mostrando nota por nota y a leerla con sus estudiantes)

Estudiantes y Profesor: Luis: DO, RE, MI, FA, MI, FA, MI, FA, MI, RE, MI, FA, RE, DO.

Profesor Luis: ahora lo van a hacer (haciendo un gesto con las manos y el cuerpo) con la voz y se van a mover, pero no brinquen.

***Caso Θ B: episodio 37 profesor: Luis / texto: clase 03 fecha: Junio 18 de 2015**

Profesor Luis: listo ahora con movimiento, cuerpo y voz todos desde DO (los estudiantes se ubican en la primera línea adicional del pentagrama que se llama DO y el profesor añade) con movimiento leyendo las notas de la escala, yo veré esa motricidad.

***Caso Θ B: episodio 66 profesor: Luis / texto: clase 03 fecha: Junio 18 de 2015**

(Muestra de nuevo dos ejercicios melódicos)

Profesor Luis: vamos a hacerla como dos o tres veces y... acabamos con esto. Hágale todos a la línea, a la línea imaginaria de DO ¿listo? Ehhh Juan hágale... la vamos a repetir varias veces porque esto es como si estuvieran aprendiendo a tocar otro instrumento, pero con el cuerpo entero, por eso es importante que canten (el profesor se mueve por el salón)

Estudiantes: ¿Por qué?

Profesor Luis: porque sólo cuando cantan tiene sentido musical y sonoro para ustedes (el profesor se agacha) hágale. Hágale Juan, (el profesor observa mientras sus estudiantes cantan y se mueven con ejercicios técnicos sobre la escala de DO mayor)

Se devela desde los anteriores episodios, que en esa construcción de la noción escolar de escala es necesaria también la entonación de la misma, donde se ponen a prueba y a trabajar los sentidos auditivos en sincronización con lo que se canta y escucha internamente como un todo integrado, donde también se materializa ese sentido musical con el movimiento.

Asimismo, se encuentra que la profesora Martha desde la metodología Kodály⁵ * (donde a través del cuerpo enseña que cada sonido se ubica en una parte específica y que a cada una le corresponde un nombre), muestra desde su reflexión en la acción como alerta a sus estudiantes sobre lo que espera del curso en la construcción de un sujeto expresivo.

⁵ Metodología que considera la importancia de la educación del oído y de la voz en la enseñanza musical. Método que contiene aportaciones de las ideas de Guido d' Arezzo y de John Curwen, donde la enseñanza de la escala está inspirada en gestos.

También desde el episodio uno de la primera entrevista aplicada a la profesora Martha y el episodio 56 de la segunda TER que se aplicó al profesor Luis, fue posible indagar sobre el sentido de estas formas de construcción en la enseñanza de la noción escolar de escala donde ellos expusieron lo siguiente:

*****ENTREVISTA 1 Caso ΘA: episodio 1a profesora: Martha / Fecha: Junio 6 de 2015**

Investigadora: ¿Por qué tus acciones en clase, involucran los sentidos?

Profesora Martha: Mira yo creo que la escala debe ser entonada, tocada y leída, sólo con eso la escala los niños la podrían entender por graditos, por lo que son chiquitos, pero toca que la canten que la toquen y la escuchen con el xilófono o con la flauta, que son como los instrumentos que tenemos ahí cerquita

*****ENTREVISTA 2 Caso ΘB: episodio 1a profesor: Luis / Fecha: de 2015**

Investigadora: ¿De dónde sacaste esa idea de trabajar la escala en simultaneidad con el pentagrama, las notas, el cuerpo y el movimiento? Hay mucha información allí, entonces si nuestro objetivo es la escala ¿Por qué la interacción de todos estos elementos?

Profesor Luis: si hay demasiada, y todo surgió como hace 8 meses o 10 meses trabajando el año anterior, donde yo estaba pensando en diversas estrategias que me permitieran reforzar o aprender, lo que yo pienso, la comprensión desde que bajara de la cabeza al corazón, pensando que quedara más dentro de uno claro y si ya hemos logrado que bajara hasta las manos, y sintiendo que todavía hace falta al ver que de cuarenta sólo saben veinticinco, empecé a cranear algo que me permitiera leer.

Entonces, desde los extractos de las entrevistas y TER se encontró que los profesores analizan, estudian y estructuran actividades que le permiten a sus estudiantes construir la noción escolar de escala, porque han reflexionado después de la acción misma y están atentos y dispuestos al cambio de sus prácticas, y esto les permite hacer de ésta noción, una noción viva que integra todo lo que es el ser desde el cuerpo, el corazón y sus sentidos.

En síntesis, en la analogía de los sentidos y el cuerpo como clave en la construcción de un sujeto expresivo, se encuentra que a partir de la reflexión permanente ordenada, pausada y coherente que es propia de los profesores por sus experiencias de vida en la escuela como estudiantes y actualmente como docentes; la observación, la escucha consciente y la entonación de melodías que se construyen a partir de la escala y el movimiento, se conectan los sentidos

como la vista y el oído en la construcción de un sujeto expresivo e integrado que logra sincronía con su cuerpo en la construcción de la noción escolar de escala y donde la música se materializa al vivirla desde el propio instrumento (que es el cuerpo).

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

Perafán (2004), consideró que en las construcciones que realiza el profesor el campo cultural Institucional funciona como el estatuto epistemológico fundante de las teorías implícitas. Desde ésta idea, es posible y fundamental reconocer que muchas de las prácticas que realiza el docente en las instituciones, en específico en el aula, están permeadas o cargadas de sentido desde las posturas que presentan los Proyectos Educativos Institucionales, hecho que permite aseverar que las teorías implícitas refieren un acumulado de experiencias implícitas que son construidas por los profesores con base a las relaciones que tienen con la cultura institucional escolar en la que laboran por tanto:

«Los temas y los procedimientos asociados a los mismos designados institucionalmente para ser enseñados, se constituyen en pretextos para que el profesor inconscientemente desarrolle metáforas, símiles, imágenes y otras figuras discursivas con las cuales se construye un sentido particular de las nociones que enseña» (Perafán, 2015, p. 35)

Desde éstas ideas, se hace necesario presentar apartes del PEI de las instituciones donde laboran actualmente los profesores ΘA : Martha y ΘB : Luis, para posteriormente mostrar los posibles órdenes discursivos que surgieron allí en torno a la construcción de la noción escolar de escala.

El colegio en el que labora la profesora Martha (*caso ΘA:*) es una Institución de carácter oficial reconocida por el MEN que desarrolla una Media Especializada⁶ en educación artística y gestión contable, ésta institución plantea desde sus creencias que el arte es el mejor medio de expresión de la persona, de sus valores y sueños, de su percepción del mundo y de la realidad histórica y social, sus acciones están orientadas a partir del lema: un faro que irradia cultura, valores y virtud.

Esta institución presenta como principios fundamentales: la equidad, la autonomía, la libertad, la alteridad y la corresponsabilidad; en cuanto a los valores institucionales reconoce: el trabajo, la disciplina, el respeto, la identidad, la verdad y la trascendencia. Explicita como un derecho de los docentes el conocimiento del PEI y su participación activa en su construcción; entre algunos de los deberes del profesor se resaltan:

-Informar a los estudiantes sobre los resultados de las evaluaciones en los términos establecidos, e igualmente antes de entregar plantilla a coordinación académica.

-Brindar un trato amable y respetuoso con todos los miembros de la comunidad educativa.

-fomentar el diálogo y la reflexión sobre el desarrollo de la asignatura a cargo para identificar logros y dificultades y acordar alternativas de solución.

-Programar con estudiantes fecha de talleres, proyectos y procesos de evaluaciones que considere necesarios para el buen desarrollo de la asignatura. (Agenda Escolar Juan Evangelista Gómez, 2014-2015).

La institución donde labora *Caso Θ B:* (profesor Luis) también es una institución de carácter oficial reconocida por el MEN donde actualmente se lidera una EMF⁷ en filosofía. Su PEI se dirige a la: *«Construcción de una nueva propuesta educativa humana y eficaz orientada al*

⁶ Proyecto de profundización en un área del conocimiento, implementado con el fin de disminuir la brecha entre la educación media y la educación superior.

⁷ Proyecto 891, cuyo objetivo se basa en fortalecer y transformar la educación y generar oportunidades en el mundo productivo y social, que surgió en el plan de desarrollo "Bogotá humana 2012-2016".

fortalecimiento de valores familiares y al desarrollo de procesos comunicativos» a través de la implementación y el trabajo permanente sobre tres ejes transversales.

1- Los valores

2- Desarrollo de competencias comunicativas (PILEO: lectura, escritura y oralidad)

3- Apropiación de las TICS

Ésta institución reconoce los valores, el sentido del servicio, el acceso a las TICS, los procesos de lectura, escritura y oralidad y la excelencia académica como factores claves del éxito, considera la idea «que existe un objeto a transformar». En la calidad como institución exalta los desarrollos socio- afectivos con una orientación básicamente humanista que garantiza la educación integral que encierra lo cognitivo, y desde luego lo afectivo.

Como institución el ser humano es concebido como un ser «transcendente, crítico, propositivo, inconforme, autónomo, complejo y multidimensional, que se desarrolla en la interrelación con los otros y con el contexto». Como valores institucionales exalta la unidad familiar, la responsabilidad y la autonomía y en los personales: sencillez, respeto, solidaridad y autonomía (IED Virginia Gutiérrez de Pineda, 2015).

En tanto, desde las teorías implícitas se evidencia cómo los docentes implícitamente apropian, aplican e integran su práctica con el PEI, en la construcción de la metáfora de la evaluación como formadora de sujetos autónomos y reflexivos junto con el símil de la música y lenguaje como enriquecimiento de la comunicación en la intención de la enseñanza de la noción escolar de escala.

4.4.1. La metáfora de la evaluación como formadora de sujetos autónomos y reflexivos

La metáfora de la evaluación está en el discurso de los profesores Martha y Luis como una posibilidad de verificar el grado de comprensión que tienen los estudiantes sobre el objeto de saber, en éste caso la noción escolar de escala y para aportar a la construcción de sujetos reflexivos y autónomos.

De igual forma, permite demostrar que el conocimiento del profesor es complejo y responde a los intereses o necesidades de un entorno social y cultural específico, que tiene como finalidad la enseñanza y por lo tanto es situado, como también afirmar que el conocimiento es distinto al de las disciplinas y que el profesor es un profesional que construye un conocimiento disciplinar escolar. (Reina, 2014).

Por ejemplo, en las clases de la profesora Martha, se resaltaba la importancia de las evaluaciones grupales, donde como parte de su dinámica siempre avisaba a sus estudiantes ¿cómo? y ¿cuándo? iba a evaluar y normalmente ella realizaba las correcciones pertinentes totalmente dirigidas a aquellos que no lograban los avances que ella esperaba.

Los siguientes episodios tomados de las clases, representan diversos momentos donde se encuentra la metáfora de la evaluación como desarrollo de la autonomía y la reflexión:

***Caso 0A: episodio 8 profesora: Martha / texto: clase 03 fecha: Junio 16 de 2015**

(Mientras aplica evaluaciones de la canción salta el sapito con la flauta)

Profesora Martha: (llama a un grupo de cinco estudiantes y les revisa la posición de los dedos antes de empezar)

Profesora Martha: (después de que los estudiantes tocan)... padres no han repasado (luego se dirige a otro estudiante lo mira y repone) no estas poniendo bien los dedos, te falta practicar, yo te vi mejor la clase pasada. Luego (centra su atención mirando a otro estudiante y añade) ¿Matilde vez que si puedes? sólo te falta esforzarte un poquito más, 9 puntos.

***Caso 0A: episodio 4 profesora: Martha / texto: clase 06 fecha: Julio 28 de 2015**

Profesora Martha: el día de hoy vamos a hacer dos evaluaciones

Estudiantes: (algunos contestan) ahhh nooo

Profesora Martha: si señor... entonces... y cada evaluación va a valer 15 puntos

Estudiantes: (contestan admirados) ¡30!

Profesora Martha: o sea serían 30 puntos

***Caso 0A: episodio 24 profesora: Martha / texto: clase 06 fecha: Julio 28 de 2015**

Profesora Martha: entonces las evaluaciones tienen que ver con la tarea y con todo lo que hemos visto de escala

Estudiantes: (hacen sonar una flauta)

Profe. Martha: estamos en evaluación escrita, no en evaluación de flauta así que no deben sonar flautas

***Caso 0A: episodio 19 profesora: Martha / texto: clase 04 fecha: Julio 07 de 2015**

(Después de aplicar una evaluación con el instrumento)

Profesora Martha: (dirigiendo su mirada a un estudiante) mire todos los huecos destapadas, empezó bien y terminó mal. ¡Caramba! (empieza a decir cada nombre de sus estudiantes y a poner sus respectivas notas, (continúa y vuelve a dirigir su mirada a otro estudiante y expresa): ¡Mire Robin! todos los huecos destapados empezó bien y termino mal. (Seguidamente, empieza a decir el porcentaje en puntos a sus estudiantes) Robin tiene 2 puntos, Dieguin tiene 10 puntos, Roger tiene 10 puntos, Lety tienes 8 puntos y Angelino tienes 10 puntos.



Figura 16. Evaluando estudiantes. Clase 4 profesora Martha.

La figura 16. Muestra la forma como la profesora registra los avances de sus estudiantes a través de las evaluaciones aplicadas sobre la noción escolar de escala, donde escribe el signo (+) a aquellos que asisten y junto a éste signo la cantidad de puntos según el estudiante.

***Caso 0A: episodio 18 profesora: Martha / texto: clase 04 fecha: Julio 07 de 2015**

Profesora Martha: vengan los de la primera fila (escribe el nombre de los estudiantes de la primera fila en una hoja) ¿Listos? Escala de DO. 15 puntos ¿no? (Empieza a cantar los sonidos de la escala mientras sus estudiantes los tocan)



Figura 17. Aplicación de evaluación grupal. Clase 4 profesora Martha.

La figura 17, representa la forma como la profesora lleva las evaluaciones y su forma de construir al sujeto donde propicia espacios de trabajo en equipo.

Los anteriores episodios develan como la profesora desde las frases « [...] te falta practicar, yo te vi mejor la clase pasada» o « [...] mire todos los huecos destapados, empezó bien y terminó mal», logra hacer una reflexión directa y consciente a sus estudiantes frente a sus acciones en la construcción de la noción escolar de escala, donde también consolida una serie de acciones que han de seguir los estudiantes. Por otro lado, develan la particularidad que tienen la profesora al aplicar las evaluaciones que son siempre grupales y donde apoya permanentemente a sus estudiantes para que les vaya bien.

Entonces, la evaluación logra ser el momento más cercano que tienen estudiante y profesor para encontrarse en el sentido con la noción escolar de escala, pues allí la profesora se dirige a cada uno y es muy explícita en sus aportes frente a las dificultades que presentan sus estudiantes con la noción.

Al respecto algunas TER y entrevistas logran expresar como su práctica está movida con el campo cultural de su institución desde los siguientes episodios:

****TER 1 Caso 0A: episodio 29 profesora: Martha fecha: Septiembre 29 de 2015**

Investigadora: ¿Por qué después de aplicar cada evaluación, utilizas la expresión X puntos? ¿Cómo se conecta éste actuar con tu Institución?

Profesora Martha: para que ellos sepan cuánto vale la evaluación. En mi colegio, evaluamos con puntos y la nota máxima es 100 puntos, regalan 20 o sea 10 por el hecho de que estén matriculados, y la autoevaluación 10, es decir que tenemos 80 puntos para evaluar, yo les califico cuatro evaluaciones de 15 puntos y por materiales 20 puntos.

Desde los análisis institucionales, se encontró que la institución en su sistema de evaluación y promoción evalúa mediante puntos de 1 a 100, dando valores de ésta escala a las acciones como: asistencia, participación, actitud, responsabilidad y desempeño académico, puntos que posteriormente son llevados a un sistema de valor de notas y su evaluación es aplicada en el rango de 1 a 5 siendo 5 el nivel superior. La profesora implícitamente aplica dicho sistema desde la acción de la evaluación.

Al evidenciar que la evaluación fue un discurso reiterante en sus sesiones de clase, e indagando en los documentos institucionales se encontró que el colegio donde labora la profesora Martha concibe la evaluación como un proceso que permite evidenciar los avances y las dificultades en la construcción del conocimiento y el desarrollo de las capacidades de los educandos y establece como características propias de la evaluación el que sea continua, integral, sistemática, flexible, interpretativa, participativa y formativa. (Acta anexa al manual de convivencia Colegio Juan Evangelista Gómez 2014-2015)

Al respecto en la TER ella logra manifestar sobre la evaluación lo siguiente:

****TER 1 Caso 0A: episodio 31 profesora: Martha fecha: Septiembre 29 de 2015**

Investigadora: ¿Por qué realizar una evaluación es tan importante? Y ¿Por qué el acto de sustentar la nota ante cada uno de tus estudiantes?

Profe. Martha: porque la evaluación, debe ser permanente y constructiva, la única forma en que los estudiantes mejoren, es diciéndoles en que están fallando, a veces les falta práctica y a través de ello se busca que se genere la disciplina, el trabajo y la autonomía; porque entonces el estudiante no va a entender el porqué de su nota, me saqué 5 puntos pero por qué?, entonces son las fallas, está en eso, y tu como profe

corrige de una, por eso es tan chévere una evaluación en vivo [...] la evaluación es formativa (añade) así dicen en mi colegio (y repite con ánimo) la evaluación es formativa profesora.

****TER 1 Caso 0A: episodio 26 profesora: Martha fecha: Septiembre 29 de 2015**

Investigadora: ¿Por qué las evaluaciones?

Profesora Martha: Bueno, primero porque uno necesita ver el proceso, la otra es porque en el colegio si es muy importante éste punto [...] además, porque a los niños les gusta, ya se acostumbraron a la dinámica de la evaluación y los incentiva a estudiar. En orden yo les explico, la siguiente semana practicamos todo el tiempo, y la siguiente semana evaluación (siempre cada dos clases) uno, por ejemplo tiene que evaluarse permanentemente y si yo no hago evaluaciones, los estudiantes sienten que no se les evalúa el proceso.

****TER 1 Caso 0A: episodio 32 profesora: Martha / fecha: Septiembre 29 de 2015**

Investigadora: ¿Cómo llevas a cabo la autoevaluación?

Profesora Martha: desde éste año aplico a mis estudiantes unas matrices que atienden a tres momentos: siempre, a veces o nunca y funciona como una forma de reflexión personal, hay estudiantes que logran entender sus fallas y van mejorando

Entonces, los anteriores episodios logran mostrar que sus acciones están mediadas con lo que propone el PEI, donde la profesora explicita que la evaluación en su intención ha de ser siempre constructiva y permanente, que se dirige a mejorar la disciplina, ésta entendida como la oportunidad para formarse en hábitos y en tanto, incentiva a los estudiantes a estudiar, siendo muy consciente de su práctica como actor importante de la institución, ella manifiesta que la evaluación «funciona como una forma de reflexión personal», entonces la evaluación en los términos que ella propone, también es un espacio importante para que el profesor se vea en su acción de la enseñanza.

Sobre las evaluaciones aquí se presenta un fragmento tomado del análisis de documentos institucionales:

«El docente deberá [...] Informar a los estudiantes sobre los resultados de las evaluaciones en los términos establecidos, e igualmente antes de entregar plantilla a coordinación académica. [...] -fomentar el diálogo y la reflexión sobre el desarrollo de la

asignatura a cargo para identificar logros y dificultades y acordar alternativas de solución» (p. 19-parágrafos 8 y 11)

En tanto, desde los episodios presentados anteriormente, es posible interpretar que el actuar de la profesora en las teorías implícitas, tienen sin duda, su estatuto epistemológico en el campo cultural institucional ya que mantienen una conexión integral con sus deberes como docente, así al avisar con anterioridad sobre las evaluaciones, al retroalimentarlas en el momento de clase para construir in situ, al aplicar la evaluación como atiende y propone la institución para éste caso es expresada en puntos, al reportarlas durante la clase en sus planillas, todo en razón de construir la noción escolar de escala en actividades como revisión de pequeñas melodías en la flauta, la escucha de la interpretación de la escala en la flauta y la aplicación escrita de algunos conceptos claves para su comprensión, logra también la construcción de la noción escolar de escala.

Por su parte, el profesor Luis aunque aplica evaluaciones grupales prioriza la evaluación individual y desde allí, consolida un orden discursivo coherente a los propósitos que promueve su institución al ser integral, dialógica, formativa, continua, sistémica, flexible, y participativa como lo presentaran los siguientes episodios:

***Caso 0B: episodio 27 profesor: Luis / texto: clase 02 fecha: Junio 11 de 2015**

(Después de escuchar a unos estudiantes que presenta el examen de voz, donde deben leer las notas de la escala a partir de ejercicios melódicos).

Profesor Luis: llevamos dos semanas tratando de sacar esto

Estudiantes: profe es que la vez pasada.

Profe. Luis: no, la vez pasada nada. O estudian o no estudian así de sencillo, hágalo funcionar eso es un Fa no un LA y arriba dices FA y es LA.

***Caso 0B: episodio 31 profesor: Luis / texto: clase 02 fecha: junio 11 de 2015**

(Después de escuchar la evaluación de voz)

Profe. Luis: ¿Cuánto se ponen? Con todo lo que estudiaron, errores, aciertos... ¿cuánto?

Estudiante1: 4.0

Profe. Luis: (mirando a la otra estudiante) no me vaya a decir no sé. Si no se pone nota el colegio en la autoevaluación promedia las notas.

***Caso 0B: episodio 112 profesor: Luis / texto: clase 03 fecha: Junio 18 de 2015**

(Después de evaluar una melodía en el instrumento)

Profesor Luis: hiciste otro SI al final pero no hay problema, ¿Cuánto se pone Batista? ¿Cuánto?

Estudiante: ¿Cuánto me puso usted a mí? ¿Cuatro?

Profesor Luis: no sé porque no puedo ponerle, no se aún su nota (y vuelve a preguntarle) ¿Cuánto se pone?

. *Caso 0B: episodio 49 profesor: Luis / texto: clase 02 fecha: Junio 11 de 2015

Profesor Luis: (antes de empezar a evaluar un grupo de estudiantes que pasaron la clase tomando del pelo) saben que no van perdiendo ¿cierto? Por lo menos usted (dirige la mirada a Kener) yo veré esa autoevaluación bien consciente.

***Caso 0B: episodio 116 profesor: Luis / texto: clase 03 fecha: Junio 18 de 2015**

Profesor Luis: (le dice a una estudiante) arranca de nuevo [...] Haz la escala completa (después de escuchar a otro estudiante) ¿Cuánto se pone?

Estudiante: 4.5

Profesor Luis: ¿Seguro?

Estudiante: 4.0

Profesor Luis: si la nota le va quedando en 4.5

Estudiante: toca estudiar

Profesor Luis: es la nota más bajita que ha sacado, y es por cansón, no porque no sepa

***Caso 0B: episodio 32 profesor: Luis / texto: clase 04 fecha: Julio 09 de 2015**

Profesor Luis: bien, lo que haremos ahorita, es que ahora si toca examen individual

Estudiantes: ehh, si hágale. (Preguntan) ¿De voz?

Profesor Luis: si, porque tengo la certeza... Ortíz que estamos haciéndolo conscientes

Estudiante: profe, pero eso se demora

Profesor Luis: No me preocupa, empecemos y ya.

***Caso 0B: episodio 37 profesor: Luis / texto: clase 04 fecha: Julio 09 de 2015**

(Al terminar de aplicar una evaluación a un estudiante)

Profesor Luis: ¿Cuánto chino?

Estudiante: lo que usted quiera profe... con tal de que la pase...

Profesor Luis: no, después de que aprenda; Acuérdesse que usted viene aquí es a aprender.

Los anteriores episodios logran presentar que en el ambiente de las evaluaciones el profesor forma en valores como la honestidad, la responsabilidad, la autonomía, el compromiso y la reflexión. Espacios que están abiertamente expresados y que conllevan a los estudiantes a construirse como sujetos productivos y conscientes de sus acciones.

Teniendo en cuenta que tras la metáfora de la evaluación se aporta al sujeto y a la noción, se indaga al profesor Luis al respecto:

TER Caso 0B: episodio 26 profesor: Luis fecha: Agosto 22 de 2015

Investigador: ¿Qué intención encierra la frase «qué nota se pone» siempre después de cada evaluación?

Profesor Luis: porque yo no creo en las autoevaluaciones donde al final del semestre uno se encierra con los muchachos y les pregunta ¿cuál es su nota? Considero que la autoevaluación debe ser progresiva y desde esta idea, planteo como fundamental que los pelaos deben estar reflexionando sobre su actuar, tiene un valor mucho más significativo para mí y para ellos hacerlo así.

Otro episodio que muestra la evaluación como un orden discursivo en la formación del sujeto estudiante es presentado aquí:

***Caso 0B: episodio 107 profesor: Luis / texto: clase 03 fecha: Junio 18 de 2015**

(Durante la evaluación a los estudiantes en un teclado)

Profesor Luis: (le presenta una partitura a su estudiante y pregunta) en el piano ¿dónde queda éste DO?

Estudiante: ¿Cómo así?

Profesor Luis: éste DO (toca en un teclado) queda aquí. ¿Listos?

Estudiante: si

Profesor Luis: y ahora... ¿Dónde queda éste? (muestra la partitura el DO agudo del cuarto espacio)

Estudiante: ubica el sonido correctamente en el instrumento

Profe. Luis: ¡Exacto! Sigue, toca

Se logra capturar toda la atención en la construcción de la noción escolar de escala por las interpelaciones que ocurren entre el sujeto profesor y el sujeto estudiante, aquí se hacen evidentes procesos significativos cognitivos de razonamiento y lógica, que son puestos a la práctica tras la evaluación.



Figura 18. Aplicación de evaluación individual. Clase 3 profesor Luis.

La figura 18. Evidencia la forma como el profesor logra encontrarse en el sentido con su estudiante, desde la explicación de los diferentes sonidos DO en el teclado.

Así, en vista de comprender varias de las acciones del profesor en el aula, se interpeló en la primera entrevista y al respecto él expresó:

*****ENTREVISTA 1 Caso 0B: episodio 19 profesor: Luis fecha: Junio 10 de 2015**

Investigadora: ¿Cómo funciona la evaluación en tu institución?

Profesor Luis: la prueba final de periodo vale el 30% de la nota final, [...] por eso yo les pregunto lo de la autoevaluación, ahí viene el otro punto, en el PEI está 20%. Después de varias experiencias donde los estudiantes se ponen la nota que quieren, sin siquiera reflexionar sobre lo que hacen en clase y ver que se ponen la nota promediando cuanto les falta para pasar, y ver que hay profes sufriendo al final del trimestre, yo considero que la autoevaluación debe ser igual que la evaluación... permanente.

Investigadora: ¿Entonces ese es un mecanismo que lidera toda la institución como una regla?

Profe Luis: yo hago autoevaluación todo el tiempo y así no se pierde la reflexión; me permite ir mirando el grado de autoestima de los estudiantes su criterio y fortaleza además de evaluar el tema.

El profesor en el proceso de autoevaluación busca fortalecer procesos de autoestima y autorreconocimiento, corroborar los aprendizajes, construir en conjunto en la reflexión y exaltar los valores, como elementos fundamentales de la misión institucional. En cuanto a la evaluación explicitó lo siguiente:

****TER 2 Caso OB: episodio 24 profesor: Luis fecha: Agosto 22 de 2015**

Investigadora: ¿Por qué las evaluaciones que aplicaste siempre fueron individuales?

Profesor Luis: La razón es porque son muy chicos y a uno le toca ir mirando cada proceso, seguramente si fueran más grandes uno diría: tomen 10 o 20 minutos para estudiar que ya empiezo a llamar, por eso también les doy la libertad de que pasen los que más saben de primero, para que los otros estudiantes tengan más tiempo para estudiar.

Al respecto, en la revisión de documentos del PEI de ésta institución se encuentra en el capítulo IX el apartado sobre el sistema institucional de evaluación, que se viene aplicando desde febrero de 2010, donde se expresa, que la evaluación tiene como fin valorar el proceso formativo de los estudiantes y que ésta debe ser continua e integral, presentada a lo largo de tres periodos. Retoma también los propósitos de la evaluación que expone el MEN en el decreto 1290 para consolidar que la evaluación es integral dialógica, formativa, continua, sistémica, flexible, interpretativa y participativa.

Por tanto, los profesores desde su discurso construyen una corresponsabilidad con los estudiantes, la institución y la cultura social atendiendo implícitamente a las orientaciones básicas de la educación artística que estipula: «Es tarea del docente a cargo de la Educación artística en la escuela fomentar la capacidad autocrítica de sus estudiantes» (Orientaciones pedagógicas, 2010, p. 77).

En síntesis, la metáfora de la evaluación como formadora de sujetos autónomos y reflexivos atiende a un orden discursivo, que evalúa todo lo que encierra al sujeto estudiante (sus hábitos, valores, capacidades, esfuerzo y grado de proposición frente a cada evaluación) generando espacios de reflexión y de consciencia.

Por lo tanto, se resalta que la evaluación es una forma de evidenciar una construcción de conocimiento que actúa como un articulador, que promueve construcciones integrales con el

objeto de saber y el sujeto estudiante desde las expectativas institucionales con la reflexión, la autonomía y la crítica constructiva.

4.4.2. El símil entre música y lenguaje como enriquecimiento de la comunicación

El profesor Luis en su intención de la enseñanza de la noción escolar de escala, busca integrar en su discurso y sus prácticas docentes el proyecto institucional transversal de lectura, escritura y oralidad (PILEO), dándole un valor primordial al lenguaje en sus clases.

A continuación, los siguientes episodios representan como permanentemente apareció ésta figura discursiva:

*** Caso ØB: episodio 45 profesor: Luis / texto: clase 01 fecha: Mayo 28 de 2015**

(Luego de repasar varios ejemplos en el pentagrama)

Profesor Luis: por eso esto es un lenguaje... y se puede asimilar al lenguaje que ustedes están aprendiendo en español y por eso avanzaremos en la parte teórica de las escalas, gracias a que ustedes ya están trabajando algunas cosas de sintagmas nominales, verbales (se oyen diversos comentarios de los estudiantes)

*** Caso ØB: episodio 30 profesor: Luis / texto: clase 04 fecha: Julio 9 de 2015**

Profesor Luis: (después de leer una partitura) ¿Si ven que uno puede estar leyendo una cosa e ir mirando lo que sigue? Eso es básicamente lo que uno hace cuando lee, por eso, uno puede ir (junta las manos) juntar las letras, y formar sílabas y luego formar palabras, formar párrafos y darles sentido... como en el lenguaje.

*** Caso ØB: episodio 16 profesor: Luis / texto: clase 07 Fecha: Julio 30 de 2015**

(Construyendo la noción escolar de escala por solidaridad nocional con sostenidos)

Profesor Luis: le ponemos el numeral, ese numeral que es éste (dibuja un sostenido en el tablero #) que en el lenguaje de la música se llama sostenido, bien... sube un semitono (escribe en el tablero) (# igual sostenido = sube un semitono) lo tenemos así. ¿Cierto?

De éstos episodios, se puede evidenciar entonces la constante acción del profesor al advertir, pronunciar y relacionar la música con el lenguaje desde las frases « [...] esto es un lenguaje musical» « [...] que en el lenguaje de la música se llama» o « [...] como en el lenguaje»,

que desde su intención de la enseñanza busca que sus estudiantes logren la comprensión desde un campo comunicativo ya explorado.

En otros episodios que se recuperan del análisis, se evidencia la misma intención en la enseñanza de la noción escolar de escala:

*** Caso 0B: episodio 32 profesor: Luis / texto: clase 03 fecha: Junio 18 de 2015**

(En la lectura de un ejercicio melódico)

Profesor Luis: hagámosle con la voz (un estudiante huy nooo) hágale, estamos tratando de recuperar un montón de trabajo que no hemos hecho, y lo que tú estás haciendo en las clases es que (mirando y señalando algunos apartes en un video beam) coges esto, abajo les escribes las silabas y te estás haciendo trampa tú (algunos estudiantes dejan de mirar al tablero y se ríen). Entonces éste trabajo (muestra las líneas del pentagrama) es para que usted no tenga que... trabajar doble en clase (se corre los lentes) solamente lea éste que es nuestro lenguaje musical ¿vale? (refiriéndose a la importancia de leer la escala en la partitura, sin ponerle los nombres a las notas) Así como está el lenguaje de la física, de la química, la idea es que ustedes estén ahí. ¿Listo?.

*** Caso 0B: episodio 40 profesor: Luis / texto: clase 04 fecha: Julio 9 de 2015**

(Una estudiante se acerca y le dice)

Estudiante: profe a mí me toco colocarles a todas las notas así los nombres (le muestra la partitura donde están escritos los nombres de las notas)

Profesor Luis: no, no (el profesor mueve la cabeza) no hagas eso, eso es lo último que debes hacer. Si yo quisiera que tú aprendieras esto te lo escribiría así, pero necesito es que aprendas éste lenguaje (y le muestra una partitura sin rayar).

Así, los anteriores episodios representan la preocupación del profesor en la comprensión de la noción escolar de escala desde la lectura del pentagrama, donde él resalta la importancia de la entender de los signos musicales para propiciar la comunicación, entonces se explicita la intención de la enseñanza de la noción escolar de escala desde su frase «necesito que aprendas éste lenguaje» como punto esencial en la enseñanza de la noción que facilitará mejor su comprensión. Con la intención de comprender el símil del lenguaje, se indagó al profesor Luis en las entrevistas y técnicas de estimulación del recuerdo, sobre sus posturas desde diversas preguntas y él resaltó lo siguiente:

*****ENTREVISTA 1 Caso ΘB: episodio 9 profesor: Luis fecha: Junio 10 de 2015**

Investigadora: ¿Cómo vez, tu papel frente a la visión y al PEI del colegio?

Profesor Luis: Básicamente, yo creo que es comprometido, nosotros en el (dice el nombre del Colegio) trabajamos por campos y nosotros estamos impuestos en el campo de comunicación, arte y expresión, que incluye las materia de educación física, español, inglés artes y dentro de las artes, está música y plásticas. Y entonces, es como raro ver ahí que nosotros estamos agrupados con las áreas de español e inglés, entonces el compromiso digamos de nosotros con el colegio es el desarrollo del lenguaje, la enseñanza del lenguaje musical. Nosotros estamos empezando con el lenguaje desde dónde queda el DO, RE, MI, FA en y la duración de las figuras, la blanca o la negra y tatatata, seguro en algunos momentos no habrá lío en decirles que hay que leer y montar una canción, y eso va a llegar en su momento, todavía no porque no conocen bien el lenguaje.

*****ENTREVISTA 2 Caso ΘB: episodio 8 profesor: Luis fecha: Agosto 8 de 2015**

Investigadora: ¿Cuál es tu intención detrás de la enseñanza de la noción escolar de escala como un lenguaje?

Profesor Luis: bien, siempre está mediado hacia podernos comunicar a través del lenguaje musical ehh... digámoslo de una manera más amplia... ¿cierto? Es decir, todo lo trabajamos en DO y luego enseñamos otras alteraciones, otras escalas y tendríamos como la llave para entrar a otros conocimientos [...], las escalas son la clave, por lo menos dentro de nuestro conocimiento para acceder a esos lenguajes.

*****ENTREVISTA 3 Caso ΘB: episodio 25 profesor: Luis fecha: Septiembre 12 de 2015**

Investigadora: ¿La noción de escala está pensada desde el programa curricular que desarrollas en la institución?

Profesor Luis: si, y eso ha permitido que el currículo se modifique, claro está, que entran un montón de cosas en juego y eso varía un poco por lo que los estudiantes tienen instrumentos y yo sí insisto mucho en que uno debería tocar, tocar y tocar, y ¡ehh! sí o sí porque uno no debe aprender música en el aire, ni en la tabla de la cama dibujar el piano, sino que debe sonar, entonces creo que si está dentro del currículo y se va integrando y con el lenguaje y el proyecto transversal y también va cambiando.

Los episodios anteriores evidencian como para el profesor la escala es un lenguaje integrado, donde confluyen lo visual desde la partitura con lo sonoro, se resalta aquí la frase «la escala es la llave para acceder a otros conocimientos» en el entender que posibilita otras formas de creación de sentidos y de expresiones, porque tiene una simbología propia, que enriquece la comunicación y así debe ser comprendida por el estudiante.

Como se puede observar desde la noción escolar de escala y de manera implícita, el profesor actúa en consonancia con el horizonte institucional al relacionar sus saberes en pro del fortalecimiento de la comunicación, como se puede observar en:

Los deberes del profesor: «El docente facilita el conocimiento y orienta efectivamente la construcción del mismo» (p. 10).

En el PEI: «El PEI se dinamiza en la estructura que orienta el eje transversal de la comunicación y la oralidad» (p.12)

Y en los proyectos Transversales: Desarrollo de competencias comunicativa, PILEO (lectura, escritura y oralidad) que potencien el desarrollo humano. (Agenda escolar 2014-2015, p.24)

Entonces esto corrobora que la acción del profesor está totalmente y permanentemente articulada con la misión del colegio, al aportar al desarrollo de las competencias comunicativas desde la enseñanza de la noción escolar de escala.

En éste sentido se indagó al respecto a la profesora Martha para que ella verbalizara la intención de sus construcciones:

**** TER Caso 0A: episodio 36 profesora: Martha fecha: Octubre de 2015**

(Se presenta a la profesora un aparte de sus clases)

Investigador: ¿Por qué al construir la noción escolar de escala enseñas de esa forma?

Profesora Martha: es fundamental enseñar como un lenguaje, el estudiante primero imita y después escribe.

Del anterior episodio se concluye que la profesora Martha aunque no explícita ésta relación de música con el lenguaje durante sus clases, si lo hace de forma implícita, donde cobra sentido primordial también el sonido.

En síntesis, el símil entre música y lenguaje como enriquecimiento de la comunicación logra construir con el sujeto estudiante un lenguaje propio musical desde un discurso polifónico, con la intención de interactuar en el lenguaje con el otro, a través de los códigos propios de la escala para expresarse y fortalecer sus habilidades comunicativas.

4.5. Los guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante: la historia de vida, asociados a la noción escolar de escala

Los guiones y rutinas que se asocian a categorías particulares «apuntan particularmente a la construcción de un tipo de estructura del conocimiento experiencial tácito, que instituye en parte a las nociones escolares que enseña el profesorado y que las identifica como actos intuitivos que permiten que el sujeto ordene, en una dimensión no necesariamente consciente, una parcela de su realidad y resuelva, de manera implícita problemas asociados a la vida cotidiana, en relación con operaciones específicas situadas» (Perafán, 2015, p. 33) así, dichos guiones y rutinas tienen como estatuto epistemológico fundante la historia de vida.

Como guiones y rutinas específicos de los profesores de música que participaron en ésta investigación, se encontraron como relevantes: la metáfora de estar de pie como conexión consigo mismo; la metáfora del agradecimiento como invitación al compartir y la metáfora del conteo como parte de la formación del sujeto individual y colectivo; todos ellos como órdenes discursivos propios en la construcción de la noción escolar de escala.

4. 5. 1. La metáfora de estar de pie como conexión consigo mismo

En el análisis de los episodios extraídos de las sesiones de clase de la profesora Martha, se hace reiterativa la metáfora de estar de pie como conexión consigo mismo para consolidar y precisar acciones que le permiten lograr la construcción de la noción escolar de escala. Algunos episodios de las clases logran mostrar como lo hace:

***Caso 0A: episodio 2 profesora: Martha / texto: clase 01 fecha: Mayo 27 de 2015**

Profesora Martha: bueno todos de pie (repite) de pie uno, dos, tres, (tocando la cabeza de su estudiante repite) ¡de pie! (todos los estudiantes se ponen de pie, y empiezan a imitar lo que hace la profesora) mientras tanto ... (la profesora toma su cabeza y empieza a hacer ejercicios de relajación y a contar) uno, dos, tres, cuatro, cinco (cambia la posición de la mano con la cabeza, cuenta de nuevo) uno, dos, tres, cuatro, cinco (mientras sus estudiantes siguen en la misma tarea), (inculca y repite) hacia atrás cinco, con la boquita abierta (y cuenta desplazándose por el salón) uno, dos, tres, cuatro, cinco (cambia la posición de la cabeza hacia adelante y repite) uno, dos, tres, cuatro, cinco, ahora a la derecha: uno, dos, tres, cuatro, cinco (sus estudiantes la siguen) al lado izquierdo: uno, dos, tres, cuatro, cinco (contando más despacio, volviendo de nuevo al centro del salón) ¡bueno! Acá y toma sus manos cruzadas y cuenta) uno, dos, tres, cuatro, cinco cambia la mano y de nuevo uno, dos, tres, cuatro, cinco, ahora manos estiradas arriba uno, dos, tres, cuatro, cinco aquí (haciendo un movimiento diferente se toma los dedos y dice) los deditos uno por uno y aquí sentaditos.

***Caso 0A: episodio 3 profesora: Martha / texto: clase 02 fecha: Junio 09 de 2015**

Profesora Martha: de pie, (indicando que se levanten con las manos) todos de pie ya! uno, dos, tres, ya de pie todo el mundo (acercándose a la puerta coge su cabeza) aquí de pie, estiro acá: uno, dos, ya (mirando a un estudiante) tres ¡Bello!, ¡Bello! cuatro, cinco. (Cambia de brazo para coger de nuevo la cabeza y añade) ¡Bello de pie! Uno, dos, tres ¡Julia! Cuatro, de pie ustedes dos! (dirigiéndose a dos estudiantes del final de la fila) cinco, ahora hacia atrás (la cabeza de la profesora ahora está para atrás) ¡Danna! Uno, dos, tres, cuatro, cinco cabeza ahora adelante: uno, dos, tres, cuatro, cinco hombros arriba, hombros abajo (repite) hombros arriba, hombros abajo (se dirige a una estudiante que no estaba realizando la actividad, la mira y le pregunta) ¿Está enfermita?

Estudiante: no

Profesora Martha: entonces póngase de pie (siguen realizando ejercicios ésta vez, estirando las manos) uno, dos, tres, cuatro, cinco (y cambia para de nuevo contar) uno, dos, tres, cuatro, cinco con las manos arriba uno, dos, tres, cuatro, cinco y después los deditos: uno, dos, tres, cuatro, cinco. ¡Eso! Dedito por dedito. ¿Cierto?

Estudiantes: sí.

(La profesora se frota las manos, los estudiantes la imitan)

Estudiantes: ¿Bate el chocolate?

Profesora Martha: sí señor, bate el chocolate (la profesora sigue frotando sus manos y añade) cuando ya sientan que las manitas están bien calientes se las frotan por el otro ladito (sigue frotando sus manos, igual los estudiantes) ¿ven? Y luego se las ponen aquí en la carita.

Estudiantes: ahhh, que rico

Profesora Martha: (vuelve a frotar sus manos, las pone en la cara lo mismo los estudiantes) listo, sentaditos.

***Caso 0A: episodio 2 profesora: Martha / texto: clase 06 fecha: Julio 28 de 2015**

Profesora Martha: (se levanta del escritorio) todos de pie porfa, (mirando a un estudiante que no atiende instrucción añade) ¡el señor allá! (espera algunos minutos y repone) Mary, Mary póngase de pie (mira a otro estudiante sube las cejas y le dice) de pie (seguidamente se toma la cabeza con la mano izquierda) inicia la rutina de estiramiento (y empieza a contar) uno, dos, tres, cuatro, cinco (ahora cambia de mano y continúa) uno, dos, tres, cuatro, cinco (lo repite tres veces igual) ahora... hombros arriba, hombros abajo, ¡Angelito! Arriba, abajo (repite el segundo ejercicio sin contar), ahora al frente (ubica sus hombros al frente y los estudiantes imitan) sigue Esteban, ya te he llamado la atención dos veces (continúa la rutina) al frente, atrás, al frente, atrás... a ver ahora: brazos arriba, arriba, ahora dedo por dedo y acá, ahora sacude los pies (los estudiantes la imitan) ahora vamos a tomar aire, (estira las manos) tomen aire... tomo el aire, boto el aire, tomo el aire, boto el aire (repite cinco veces lo mismo y añade) se sientan en completo silencio uno, dos, tres (los estudiantes se ubican en sus puestos).



Figura 19. Ejercicios de estiramiento. Clase 6 profesora Martha.

La figura 19. Muestra uno de los guiones y rutinas propios de la profesora Martha con los que iniciaba sus sesiones de clase.

De los anteriores episodios, se resalta la expresión «todos de pie» desde la cual se connotan diversas intenciones de la profesora para con los estudiantes, entre las que se destacan: hacer silencio, disponerse para la clase, hacer ejercicios de relajación, prestar atención a las instrucciones o todos en silencio. Éste orden discursivo toma un papel primario en los guiones y rutinas, al ser reiterante en todas las sesiones y funcionar como un preámbulo en su acción de la enseñanza de la noción escolar de escala.

Tratando de encontrar el lugar de origen en lo expuesto, desde los ejercicios de relajación la profesora Martha logra explicitar lo siguiente:

*****ENTREVISTA Caso 0A: episodio 14 profesora: Martha fecha: Junio 6 de 2015**

Investigadora: ¿Por qué uno de los guiones que encierra tu clase está constituido por un espacio de relajación? ¿Lo haces conscientemente?

Profesora Martha: sí, toda la vida lo he hecho y es que eso me sirve para encuadrar el grupo, como son cosas corporales con imitación el niño está pendiente, les ayuda a quitar el estrés, de la clase que tuvieron inmediatamente anterior, entonces es como vamos a tocar, lo hago así y bueno tiene que ver porque soy instrumentista y así me enseñaron que antes de tocar debo hacer estiramientos.

Entonces, el anterior episodio muestra que este saber ha sido construido a través de su historia de vida y en su experiencia como concertista, presenta lo importante que es para ella

realizarlo en clase porque le permite liberar a sus estudiantes de otras cargas, logra que ellos se reconozcan física y emocionalmente y se dispongan para la clase.

En síntesis, la metáfora de estar de pie como conexión consigo mismo a la acción no hace alusión a un simple ejercicio de calentamiento, por el contrario, se constituye en un espacio espiritual, de reconocimiento personal, tanto físico como emocional, reiterando así que la noción se construye con todos los sentidos y los sentimientos, tocando al ser para elevar sus niveles de atención y concentración en consonancia con el sentido de la noción escolar de escala que se ha venido construyendo.

4.5.2. La metáfora del agradecimiento como invitación al compartir

En los guiones y rutinas se evidenció que el profesor Luis acude explícitamente a las formalidades del respeto y el afecto como principios para inducir la pausa en la construcción de la noción escolar de escala.

Los episodios que se presentan a continuación revelan como él logra encontrarse en el sentido con sus sujetos estudiantes desde el objeto de saber:

*** Caso 0B: episodio 2 profesor: Luis / texto: clase 01 fecha: Mayo 28 de 2015**

Profesor Luis: (el profesor hace una venia) gracias Daniel la fila, la fila gracias. (Nuevamente el profesor hace la venia) entonces... (En medio del ruido de sus estudiantes) gracias Espítia (el profesor se queda mirando a su estudiante que realiza un ruido en el salón y observando el curso añade) primero que todo, primero que todo (se escuchan aún ruidos) gracias (de nuevo hace la venia) eh...

El episodio anterior muestra que el guion y la rutina de la venia, creada por el profesor promueve la participación activa y la atención consciente de sus estudiantes, que se expresa como un momento especial, donde se exalta el respeto mutuo, que invita al compartir saberes en torno a la noción escolar de escala.

***Caso 0B: episodio 1 profesor: Luis / texto: clase 06 fecha: Julio 23 de 2015**

(Los estudiantes van entrando a clase)

Profesor Luis: se organizan en filas... bien, eh (aparece una venia) gracias (aún no se terminan de organizar los estudiantes) hágale, hágale, hágale (muestra a sus estudiantes que se terminan de acomodar) gracias.

***Caso 0B: episodio 3 profesor: Luis / texto: clase 06 fecha: Julio 23 de 2015**

(Mientras da la instrucción de lo que realizarán en clase)

Profesor Luis: (se dirige al grupo de estudiantes y añade) ¡Muchas gracias, Cortés! Calladito, calladito, Limas y usted también ¿Sharon y Mayerli... se podrá? Gracias, gracias... ¿quién es el de la música? (mirando a su estudiante repite) ¿quién es el de la música? (porque uno de los estudiantes está escuchando otra cosa diferente a la clase) espero que no tengamos que recurrir a esos toques de... (Mientras espera que el curso atienda) ahí tengo el libro de historia (señala su escritorio) si quieren empezamos así.

Estudiantes: nooo

*** Caso 0B: episodio 27 profesor: Luis / texto: clase 05 Fecha : Julio 16 de 2015**

Profesor Luis: (se acerca al centro del salón) bien, póngale cuidado mi queridísima León, y mi queridísima silva (dando vueltas al marcador) ¡Mendoza! ¡Darwin! (se acerca al tablero)... el sostenido (#) lo que hace. Escribámoslo acá. ¿Qué hace el sostenido? Sube un medio tono o sube un semitono (y escribe en el tablero lo que va diciendo) ¿listo?

Caso 0B: Episodio 24 Profesor: Luis / texto: clase 02 Fecha: junio 11 2015

(A un estudiante que se estaba portando mal, mientras se estaban aplicando evaluaciones individuales)

Profesor Luis: ¿Va a presentar también? Hágale mi queridísimo Martín y Esteban detrás.

Caso 0B: episodio 06 profesor: Luis / texto: clase 01 Fecha: Mayo 28 de 2015

(En la reflexión sobre las notas del primer trimestre)

Profesor Luis: yo sé que no les fue tan mal, eh... es importante que (sube la voz) seamos reflexivos (mira a una estudiante en particular) mi queridísima Guti, Eh (Guti guarde el juguete) gracias...

Estos episodios, develan que desde las expresiones «gracias, gracias» y «mi queridísimo» de una manera inconsciente, el profesor está solicitando atención, silencio y disposición para la

clase. Su actuar es acorde con su esencia del ser profesor y de lo que lo constituye como sujeto sensible, respetuoso y amoroso, mostrando que su enseñanza va dirigida a sujetos y que se evidencia cuando se dirige a ellos por su nombre o apellido dando las gracias y haciendo las observaciones de forma personal. Con el ánimo de comprender la existencia de éstos discursos en las clases del profesor, se realizaron algunas entrevistas y técnicas de estimulación del recuerdo en las que expresó:

**** ENTREVISTA 1 Caso 0B: episodio 20 profesor: Luis fecha: Junio 10 de 2015**

Investigadora: ¿Por qué cuando dices gracias, gracias haces una venia? ¿Tiene alguna intención desde la disciplina del concertista o desde el ser profesor?

Profesor Luis: la utilizo porqué es mejor decir así que decir: ¡Silencio! o ¡Cállense! que empezamos clase y la venia seguramente sale sin pensar en lo del concertista, o de pronto sí, no sé.

**** TER Caso 0B: episodio 1 profesor: Luis fecha: Agosto 15 de 2015**

Investigadora: El gracias, gracias ¿qué intención tiene en tu clase?

Profesor Luis: lo que pasa es que yo tengo que reconocer que soy malo para gritar, no sé si esa sea la técnica reina en primaria, pero yo no puedo hacerlo, para gritar o pegarle al tablero para lograr hacer silencio. Yo soy malo para todo ese tipo de cosas... por eso yo prefiero utilizar ese tipo de palabras como gracias, gracias vamos a empezar y ya.

Investigadora: yo pensé que tenía que ver con tu historia de vida.

Profesor Luis: yo creo que sí y recuerdo mucho a una profesora en los primeros años de jardín de mi hermano, que me daba miedo pensar que iba a tener clase algún día con ella, por suerte me cambiaron de colegio.

Así, éstos episodios muestran que los guiones y rutinas constituyen un orden en la clase, predicen momentos importantes en ella y son creados por el profesor desde lo que ve y necesita, congruentes con el sentido y sentimiento de no agredir a sus estudiantes, floreciendo espontáneamente donde se estimula una sincronía con la acción que promueve la participación del sujeto estudiante en la construcción de la noción escolar de escala.

En síntesis la metáfora del agradecimiento como invitación al compartir está cargada de afecto, emociones y sentimientos que hacen parte de la historia de vida del profesor, para

promover sujetos sensibles, con valores, atentos, receptivos, participativos; elementos esenciales en la construcción parcial de la noción escolar de escala.

4.5.3. La metáfora del conteo como parte de la formación del sujeto individual y colectivo

Durante las sesiones de clase grabadas de los profesores Martha y Luis, fue reiterativa la figura del conteo como parte esencial en la construcción de la noción escolar de escala, como se muestra a continuación:

Caso ①A: episodio 29a profesora: Martha / texto: clase 01 fecha: Mayo 27 de 2015

(Tocando algunas notas para formar la escala de Do mayor)

Profesora Martha: cada nota dura cuatro tiempos, flauta al frente (esperando que todos estén listos y se escucha un sonido) chiii, va a tocar quitarle la flauta a Julián... (la profe se acerca la flauta a la boca y cuenta) 1, acá listos cuento cuatro:: 1-2-3-4 (estudiantes empiezan a tocar y la profesora marca y canta) REEEE, MIII, FAAAA, SOOOOL, LAAAA, SIII (la profesora indica el próximo sonido a tocar) LAAAA, SOOOOL, FAAAA, MIII, REEEE... ¡Bien!

Caso ①A: episodio 5 profesora: Martha / texto: clase 05 fecha: Julio 21 de 2015

(Después de mostrar la posición del si bemol en la escala de fa mayor)

Profesora Martha: entonces... yo cuento cuatro, y vamos a tocar el SI bemol ¿listo? (empieza a marcar con la mano derecha) 1-2-3 suavcito 1-2-3-4

Caso ①A: episodio 16 profesora: Martha / texto: clase 06 fecha: Julio 28 de 2015

Profesora Martha: 1-2-3-4 (mientras hace el pulso con sus pies).

Estudiantes: tocan cada sonido muy despacio y la profe los va cantando, mientras marca con su cuerpo.

Profesora Martha: DOOOO, REEEE, MIII, FAAAA, SOOOOL, LAAAA, SIII, DOOOO, me devuelvo, DOOOO, SIII, LAAAA, SOOOOL, FAAAA, MIII, REEEE, DOOOO. **Caso B: episodio 51 profesor: Luis / texto: clase 01 fecha: Mayo 28 de 2015**

(En la instrucción para leer un ejercicio en el tablero)

Profesor Luis: de vuelta 1- 2-3-4

Profesor y estudiantes: DO, SI, DOO / SOOL, LA, SOL / LA, LAA, MI / SOL, LA, SOL, DO / SI, DO, SOL, MI / DOOOO.

Caso B: episodio 29 profesor: Luis / texto: clase 02 fecha: Junio 11 de 2015

(Antes de escuchar a alguno de sus estudiantes en la evaluación al cantar una melodía)

Profesor Luis: hágale (y cuenta) 1, 2, 3

Estudiantes: DOOO, MI, SOOL, LA, SOL, LA, SOL, FA, MI, RE, MI, FA, DO, RE, DOO.

Profesor Luis: (continúa revisando ejercicios y repone) bien recuerden (muestra la partitura) éste es Do y éste es SI continúen (y vuelve a contar) 1, 2, 3.

Los anteriores episodios, representan la importancia y la fortaleza que contiene el conteo como guion en las clases de los profesores, para fomentar la coordinación del sujeto de forma individual, en la acción de armonizar el sonido y el movimiento en el tiempo que van en sincronía con el cuerpo en su intención de desarrollar la noción escolar de escala. Esto se hace evidente también en la concepción del gesto como figura que coordina un conteo y se encuentra que la profesora Martha acude a él, para posibilitar la construcción de la noción escolar de escala:

Caso 0A: episodio 11 profesora: Martha / texto: clase 01 fecha: Mayo 27 de 2015

Estudiantes: vuelven a tocar el LA (profesora marca hasta cuatro y mira con asombro a sus estudiantes, luego cierra la mano de nuevo para indicar que ya deben parar)

Profesora Martha: SOL, chiiii. Yo cierro la mano y dejamos de tocar ahora SOL

Caso 0A: episodio 8 profesora: Martha / texto: clase 02 fecha: Junio 9 de 2015

(En la práctica musical)

Profesora Martha: SOL otra vez el SOL (marcando) 1-2-3-4 (la profesora canta mientras sus estudiantes tocan la nota Sol) ¡Paran! (cierra el puño) chii... miren acá no hay necesidad de hacer (y hace gestualmente) chiii ustedes saben que cuando yo cierro la mano, ustedes dejan de tocar.

Caso 0A: episodio 6 profesora: Martha / texto: clase 03 fecha: Junio 16 de 2015

Profesora Martha: ¿Qué pasa? chicos, ¡Silencio! Chito (se tapa la boca). ¿Qué pasa con ésta señal? (Vuelve y muestra el puño cerrado)

Caso 0A: episodio 6 profesora: Martha / texto: clase 05 fecha: Julio 21 de 2015

(La profesora indica que debe tocar un sonido)

Estudiantes: (tocan el si bemol)

Profesora Martha: (escucha y les da la señal de parar, cerrando el puño) hay estudiantes que siguen tocando.

En otro tanto, los anteriores episodios revelan como desde el gesto que lleva implícito el final de un conteo en el acto de cerrar el puño, se explicita la acción de un inmediato silencio, que debe ser comprendido por la colectividad. El gesto se constituye en un tipo de conteo particular y aparece en el discurso de la profesora Martha desde sus expresiones «paren» o «hasta aquí tocamos» « [...] ustedes saben que si yo hago esto, (cerrando el puño) ustedes paran» para mostrar que este discurso va dirigido al sujeto colectivo que es su estudiantado, en el entender que todos son sujetos culturales y requieren de comprensiones colectivas en la construcción parcial de la noción escolar de escala.

Finalmente, desde la técnica de estimulación los profesores logran verbalizar su acción y sus reflexiones al respecto:

****TER 2 Caso 0B: episodio 30 profesor: Luis fecha: Agosto 22 de 2015**

Investigadora: ¿Por qué y que intención tiene contar en la construcción de la noción escolar de escala?

Profesor Luis: básicamente eso permite que el estudiante aplique lo que hemos visto sobre las figuras musicales y lo interiorice y lo aterrice, a la par que va aprendiendo y aplicando la escala, darles la entrada la idea a fondo es que todo lo que es gramática se pueda volver en que el curso logre tocar en conjunto, acostumbrarlos a mirar el director.

****TER 1 Caso 0A: episodio 13 profesora: Martha fecha: Septiembre 29 de 2015**

(Mirando un aparte de la clase donde la profesora cuenta antes de tocar)

Investigadora: ¿Cuál es la intención de contar antes de empezar al tocar la escala o cuando iniciaste la noción antes de tocar cualquier sonido?

Profesora Martha: no, lo que pasa es que como uno ve el seguimiento del pulso y mantener el pulso, las figuras es lo último que veremos en éste curso, cero figuras y cero métricas hasta ahora. ¿Y por qué cuatro? Por qué cuatro cuartos (4/4) es muy fácil, si pensáramos en dos cuartos (2/4) el ejemplo suele ser muy cortico y si lo hiciéramos en tres cuartos (3/4) con la parte ternaria como que se chiflan, en cambio cuatro cuartos (4/4) es como el básico, el elemental para ellos, y ellos están inconscientemente relacionando los sonidos con la duración. Aquí ellos solo han visto pulso y acento y como el asunto es trabajar también seguimiento de pulso, la idea es que lo cantamos lo marchamos y luego lo toquemos, también la idea es que aprendan a seguir una dirección porque toquemos y ya, no funciona, hay que seguir la instrucción, yo cuento cuatro y tocamos cuando indico, paramos, porque usted me hace caso, porque yo soy la que dirijo el grupo musical, yo casi siempre les digo que ellos son una orquesta pequeñita y que yo soy la directora; Entonces contar siempre lo hago porque consolida el grupo y les enseña a seguir a sus compañeros.

En estos episodios se evidencia que el guion de la metáfora del conteo está mediado por la historia de vida de los profesores y tiene como intención la formación del sujeto colectivo, como se evidencia a partir de las siguientes expresiones: «Entonces contar siempre lo hago porque consolida el grupo y les enseña a seguir a sus compañeros» y «[...] logre tocar en conjunto».

En síntesis, la metáfora del conteo como parte de la formación del sujeto individual y colectivo, promueve la conciencia, el trabajo en equipo y la formación de valores a partir de la experiencia de tocar y ponerse de acuerdo con otros en sincronía entre tiempo, sonido y movimiento en la construcción parcial de la noción escolar de escala, donde contar puede ser un acto explícito o implícito desde las verbalizaciones o desde las gesticulaciones corporales.

4.6. El conocimiento profesional específico del profesor de música como sistema de ideas integradas en la construcción de la noción escolar de escala

El conocimiento profesional específico del profesor de música, de la noción escolar de escala es construido a partir de los símiles, las metáforas, las analogías y los ejemplos a lo largo de sus prácticas docentes como órdenes discursivos propios y culturales de los profesores Martha y Luis.

Así en *los saberes académicos* y su estatuto epistemológico fundante: la trasposición didáctica se encontró: *la metáfora del orden como principio en la construcción de sujeto y el símil de la imagen diversa, como la relación imagen-sonido en la construcción de un sujeto sensible.*

Desde *los saberes basados en la experiencia* y su estatuto epistemológico fundante la práctica profesional fueron evidentes: *el ejemplo de lo cotidiano en la praxis de la explicación como saber próximo a la vida, la metáfora del hábito como ritual en la construcción de un sujeto*

exitoso y la analogía de los sentidos y el cuerpo como clave en la construcción de un sujeto expresivo.

En cuanto a *las teorías implícitas* y su estatuto epistemológico, el campo cultural institucional los profesores construyeron: *la metáfora de la evaluación como formadora de sujetos autónomos y reflexivos, y el símil entre música y lenguaje como enriquecimiento de la comunicación.*

Finalmente en *los guiones y rutinas* y su estatuto epistemológico fundante la historia de vida, se encontraron: *la metáfora de estar de pie como conexión consigo mismo, la metáfora del agradecimiento como invitación al compartir y la metáfora del conteo como parte de la formación del sujeto individual y colectivo.*

Todos éstos órdenes circulantes a lo largo de las prácticas docentes permitieron afirmar y corroborar que el conocimiento de los profesores en sí es integrado, situado, intencional ordenado, consecuente, que dinamiza el actuar, el sentir y el pensar del sujeto estudiante y del sujeto profesor para encontrarse en un sentido particular de la noción escolar de escala.

Entonces, la integración que se da a partir del orden discursivo de los profesores de música y que se logra comprender a partir de las observaciones realizadas a los docentes que participaron en ésta tesis, representa la diversidad de figuras discursivas que construye el profesor en la enseñanza de la noción escolar de escala.

Mostrando que el profesorado de música en su experiencia, crea y promueve un discurso que se dota de sentido a partir de frases, expresiones y gestos, para constituir toda una forma de lenguaje que enriquece la comunicación y que presenta como un todo integrado, constituido por

expresiones como oír, mirar, leer, relevantes en los actos de escribir y tocar, desde donde se priorizan y exaltan los sentidos y el sentimiento.

También es posible encontrar que aunque los profesores de música refieren otras nociones como dispositivos básicos para la comprensión de la noción escolar de escala, como las notas, los intervalos, las secuencias, el pentagrama, las nociones de tiempo, la métrica y el conteo, la intención de la enseñanza va dirigida a la promoción de sujetos sensibles, expresivos y ordenados más no va dirigida a la formación de músicos; por lo tanto lo que se entreteje es una compleja red de relaciones suscitada por el profesor en el campo escolar.

En este sentido, el conocimiento profesional específico del profesorado de música en torno a la construcción de la noción escolar de escala, integrado en parte por los saberes académicos y los saberes prácticos, proponen un permanente diálogo con lo gramatical e instrumental, como dos elementos que no se separan y que se asumen en correspondencia, explicitando así, que el conocimiento que se genera posee la cualidad de conectar lo teórico con lo práctico, donde ésta conexión conduce al sujeto estudiante a adquirir hábitos de práctica consciente y no meramente repetitivas.

Los profesores en su discurso también atienden a la comprensión y a la exaltación de la metáfora del orden, que corresponde al saber académico, como una base que les permite direccionar e hilar sus conocimientos para integrar, revelar y proponer lo cotidiano en la praxis de la explicación de la noción escolar de escala. Donde es posible asumir el orden de secuencia desde la asociación con la escalera y el orden de la escala con la asociación a una fórmula; hechos que permiten mostrar que su discurso es complejo, cargado de la intención de formar un sujeto ordenado, que comprende que cada acción tiene su tiempo y que se enriquece desde lo

cotidiano al buscar integrar todo aquello que construye, en tanto todos sus conocimientos y creaciones devienen también por naturaleza integrados.

El conocimiento profesional específico del profesor de música en torno a la noción escolar de escala promueve la participación activa del grupo desde la evaluación que corresponde a las teorías implícitas que aporta a la construcción de sujetos críticos y autónomos donde se incentiva la coordinación del grupo.

El conocimiento profesional específico integrado en torno a la noción escolar de escala promueve la sensibilidad, el hábito y la autonomía de los sujetos estudiantes desde los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas que circulan en el aula como un todo y son base en la acción de la enseñanza de la noción escolar de escala.

El conocimiento profesional específico integrado en la noción escolar de escala, es un conocimiento que es construido por el profesorado de música, nace en la escuela, atiende a la particularidad y al contexto de ésta, evidenciando que constantemente el profesor reflexiona su práctica, la vive y la nutre de experiencias propias de su historia académica, escolar y de vida

En síntesis, el conocimiento profesional específico de los profesores de música está integrado por los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas donde se promueven en común lenguajes que el profesor dirige al sujeto estudiante con afecto y respeto con el fin de encontrarse en el sentido con él desde la noción escolar de escala. Entonces, los profesores en la intencionalidad de la enseñanza de la noción escolar de escala promueven la construcción de sujetos ordenados, sensibles, expresivos, con hábitos, reflexivos y autónomos que desde la experiencia encuentran el significado a lo vivido,

que encuentran en la música un lenguaje común de comunicación y que desde el cuerpo materializan su sentido.

Se encuentra así, que el conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción escolar de escala es un conocimiento integrado desde lo sensorial y lo expresivo, que en el desarrollo de las habilidades comunicativas y motoras promueve la construcción de sujetos sensibles, autónomos y reflexivos con normas importantes para la vida y que se materializan en el sujeto estudiante desde sus experiencias cotidianas con el medio y con lo sonoro, en sincronía con el cuerpo y la mente haciendo posible el respeto por el otro y por sí mismos con afecto.

En consonancia a lo dicho anteriormente se propone el siguiente esquema que da cuenta de la integración de los saberes en la noción escolar de escala:

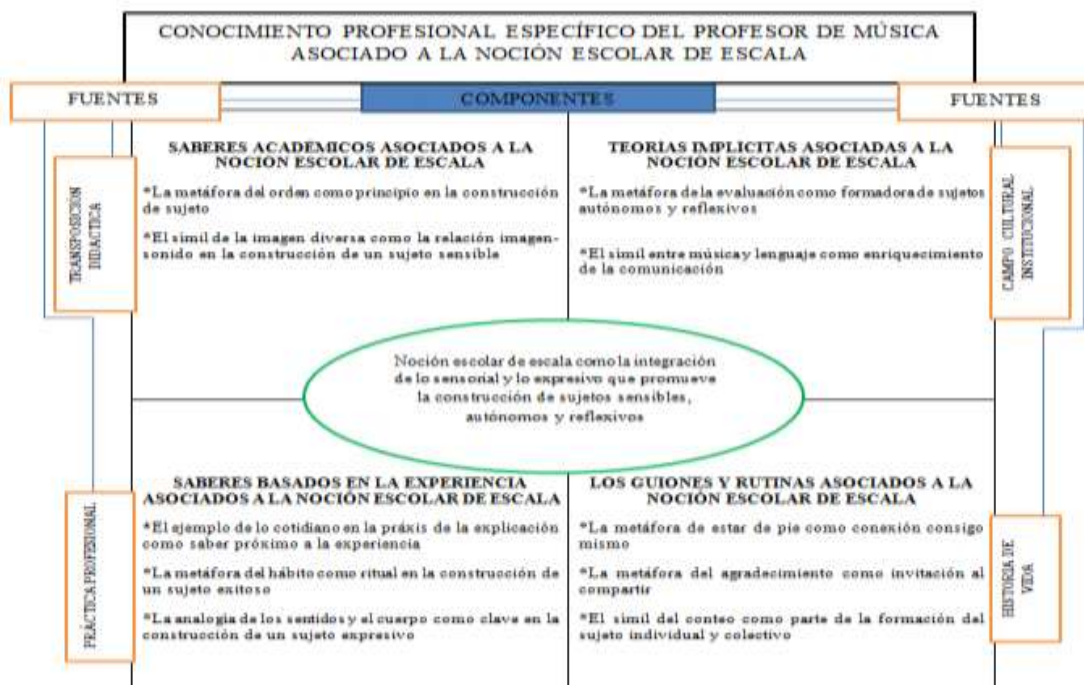


Figura 20. Conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción escolar de escala.

Elaboración propia

5. CONCLUSIONES

En la acción de la enseñanza de la noción escolar de escala, el profesor de música logra realizar creaciones y construcciones de conocimiento que le son propias, donde se integran los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas desde sus respectivos estatutos epistemológicos.

Los profesores de música de primaria y de secundaria construyen símiles, metáforas, analogías y ejemplos en la enseñanza de la noción escolar de escala y promueven la construcción de sus estudiantes en el campo social, personal y afectivo.

Todos los conocimientos que crea al profesorado de música en torno a la noción escolar de escala están cargados de sentido y sentimiento, y éste tipo de investigaciones en el aula, reivindican la práctica docente.

El conocimiento profesional específico del profesor en la construcción de la noción escolar de escala, es un conocimiento diferente al de la disciplina y por tanto no menor, porque atiende a órdenes particulares que emergen de la práctica en la docencia, que permanentemente relaciona e integra al ser humano y el conocimiento; en este marco, promueve la participación en grupo, la reflexión, y la capacidad crítica de los estudiantes, el aprendizaje activo, consolida momentos como la escucha, la observación y el seguimiento de instrucciones para fortalecer en el sujeto estudiante un ser ordenado, experiencial y musical, por lo que se puede aseverar que es un conocimiento integral, intencional y dirigido a los sujetos estudiantes, evidenciando la complejidad de su tarea como docente al construir múltiples dimensiones del sujeto estudiante, desde el conocimiento.

Desde las investigaciones realizada con los profesores de música, se encontraron multitud de creaciones y órdenes de sentido que muestran que el profesor actúa de forma integral, consciente, armoniosa y movido por el deseo del ser profesor y por la pasión de la enseñanza en los contextos escolares, siendo la escuela el escenario propicio que le permite exponerse como sujeto productor de conocimiento escolar.

El conocimiento profesional específico del profesor de música, en la intención de construir en la noción escolar de escala, potencia en el ser sujeto estudiante la sensibilidad, el pensamiento crítico, la autonomía, la expresión y la reflexión, cuando integra sus saberes con las teorías implícitas y el campo cultural institucional.

En este mismo sentido, el conocimiento profesional específico del profesor de música potencia en el sujeto estudiante la experiencia y los hábitos; promueve la construcción de sujetos disciplinados, que encuentran en la música otra forma de fortalecer la comunicación y la expresión, asimismo, promueve la existencia del ser, en la conexión de los conocimientos con todo lo que le constituye desde el cuerpo, la mente, los sentidos y los sentimientos.

Los profesores de música, mediados por un antecedente cultural vivo, que permanece en ellos desde su niñez por sus experiencias de vida, en la escuela y en la práctica profesional, construyen un tipo único de conocimiento escolar en la escuela.

El profesor es un individuo intencional y productor de la cultura, ya que sus acciones están pensadas desde la intencionalidad de la enseñanza escolar y desde allí, logra crear todo un discurso polifónico, ordenado coherente a partir de la enseñanza de la noción escolar de escala.

El conocimiento profesional específico de los profesores de música, es un conocimiento dirigido a sujetos y se enmarca dentro de la intencionalidad de la enseñanza y de co-nacer con el

sujeto estudiante, con un objeto de saber, que circula en el ambiente escolar, respetando las características y posibilidades que les presenta el medio.

El conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción escolar de escala propicia espacios para el desarrollo de habilidades sensoriales, y direcciona los enseñanzas en la construcción de un ser sensible al mundo que se expresa desde la melodía.

En la intención de la enseñanza de la noción escolar de escala, el profesor aboga por la construcción de sujetos que en sincronía, integren lo que escuchan con el cuerpo e impulsa el desarrollo de sujetos exitosos y sujetos que trabajen en colectivo.

El conocimiento profesional específico del profesor asociado a la noción escolar de escala promueve la construcción de sujetos sensibles, musicales, con principios y normas importantes para la vida.

6. REFERENCIAS

- Agreda, E. J. (2004). *Guía de investigación cualitativa*. San Juan de Pasto, Colombia: Institución Universitaria Centro de Estudios Superiores María Goretti.
- Álvarez, D. L. & Moreno A. M. (2012). ¿Qué se sabe acerca de las concepciones y creencias que sustentan la práctica educativa del profesor? En *El pensamiento del profesor entre la teoría y la práctica*. (pp. 19-39). Colombia: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Angulo, J. F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En A. Pérez., J. Barquín., & J. Angulo (Eds.), *Desarrollo Profesional del Docente. Política, investigación y práctica*. (pp. 261-319) Madrid: Akal.
- Bachelard, G. (2009). *La filosofía del no. Ensayo de una filosofía del nuevo espíritu científico*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Barinas, G. V. (2013). *Conocimiento profesional específico del profesor de biología asociado a la noción de célula*. (Tesis de maestría).Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Barinas, G., & Perafán, G. (2012). Un posible perfil epistemológico para el concepto de célula. III Congreso Internacional y VIII Nacional de Investigación en educación pedagogía y formación docente, 1992-2008. ISBN.978-958-8650-30-2
- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. Traducido por Gonzalo María Vélez Espinosa. Madrid: Katz Editores.

- Betancourt, G. M. (2006). *Metáfora y ver cómo: la oración de sentido de la metáfora*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas- colección Artes y humanidades.
- Beuchot, M. (2004). *Hermenéutica analogía y símbolo*. México: Editorial Herder, S.
- Biddle, J. B. & Anderson. D. S. (1989). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques teorías y métodos* (pp. 93-148). Barcelona: Editorial Paidós.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39. Recuperado de <http://urg.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf>.
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las ciencias*, 6(1), 19-29.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). Lo teórico y lo práctico: nueva definición del problema. En *Teoría crítica de la Enseñanza la investigación acción en la formación del profesorado*. Traducción A. Bravo. (pp.1-22) Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Castañeda, L. A. (2016). *El conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción de compás*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué.
- Cerda, H. (2011). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

- Clark, C. & Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza, III profesores y Alumnos*. (pp.443-531). Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario: HommoSapiens.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1984). Teachers' Personal Practical Knowledge. En R. Halkaes & J. Olson (Eds.), *Teacher Thinking: A new perspective on (persistent problems in) education*. Holland: Swet Publishing Service.
- Derridá, J. (1989). *La Desconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*. Trad. Patricio Peñalver Gómez. Barcelona: Paidós.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. Londres: Croom Helm.
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos de observación*. (pp.195-301). Barcelona: Paidós.
- Espinosa, P. S. (2013) *El conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria asociados a la noción de escritura*, (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Gage, N. (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand Mc Nally.

- Garriz, A., & Trinidad, R. (2004). El conocimiento pedagógico de contenido. *Educación química*, 15(2), 2-6.
- Gil, P. D. (1994). Relaciones entre el conocimiento escolar y el conocimiento científico. *Investigación en la escuela*, 23, 17-32.
- Gimeno, J. & Pérez, A. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-63.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2002) Paradigmas en competencia, en la investigación cualitativa. En C, Derman & J. A. Haro (Comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). Hermosillo: Sonora. P.
- Gudmundsdóttir, S., & Shulman, L. (2005). Conocimiento didáctico en ciencias sociales. *Profesorado. Revista de currículum y Formación de profesorado*, 9(002), 1-12.
- Guzmán, N. A. (2007). *Historia crítica de las teorías de la música y los modelos de análisis musical*. Colombia: Universidad del Valle.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. & Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación*, México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Institución Educativa Distrital Juan Evangelista Gómez. (2015). *Agenda escolar*. Bogotá, Colombia.
- Institución Educativa Distrital Virginia Gutiérrez de Pineda. (2014-2015). *Agenda escolar*. Bogotá, Colombia.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las Aulas*. Editorial Morata.

- Le Guern, M. (1985). *La metáfora y la metonimia*. Traducción de Augusto de Galvárez. Título Original (Semantique de la methaphore et de la métonymie.). Editorial Catedra S.A.
- Linares, L. R. (2005). El uso de las analogías en los cursos del departamento de química de la Universidad del valle. *Revista educación y pedagogía*, 18(45), 135-139.
- Marcelo, C. (2002). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. En G. A. Perafán & B. Adúriz (Comps.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores: Debate y perspectivas Internacionales* (pp.45-60). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Gaia.
- Martínez, M. F. (1996). Ser y diálogo: leer a Platón. En *Los sobre distanciamientos intra dialógicos la topología y el símil*. Madrid: Ediciones Itsmo.
- Martínez, M. F. (1995). *Historia de la filosofía Antigua*. Madrid: Ediciones Akal.
- Maturana, H. (1998). *La objetividad un argumento para obligar*. Colombia: Ediciones Dolmen S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de educación 115 de 1994*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media, *Revolución educativa Colombia aprende*, 16, 1-97. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.mineducación.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Edu_Artística_Básica_Media.pdf
- Oliva, J. M. (2003). Rutinas y guiones del profesorado de ciencias ante el uso de analogías como recurso del aula. *Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 2(1), 31-44.

- Ortega, J. M., & Perafán, G. A. (2012). Algunas tendencias en la investigación sobre el conocimiento profesional docente: antecedentes y estado actual de la cuestión. *Revista EDUCyT*, 6, 17-29. ISSN 2215-8227
- Perafán, G. A., & Adúriz, A. (2002). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes: orígenes y desarrollo. En G. A., & A. Adúriz (Comps.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores: Debate y perspectivas Internacionales* (11-28). Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Gaia.
- Perafán, G. A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Impresionarte.
- Perafán, G. A. (2005). Epistemologías del profesor de ciencias sobre su propio conocimiento profesional. *Enseñanza de las ciencias VII congreso, número extra*, 1-4.
- Perafán, G. A. (2011). *El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas*. Material de trabajo para el Seminario Doctoral DIE. Manuscrito en prensa. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. A. (2012). *La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor*. Ponencia preparada para el III Congreso Internacional y VIII nacional de investigación en educación, pedagogía y formación. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. A. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Revista folios*, 37, 83-93.

- Perafán, G. A. (2013). El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo. *Estado de la enseñanza de las ciencias 2000-2011*, 1-24. Universidad del Valle: MEN.
- Perafán, G. A. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas*. Bogotá: Editorial Aula de humanidades.
- Pérez, A. & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 11 (42), 37-63.
- Porlán, R. & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Diada Editora S.L.
- Porlán, R., Rivero, A., & Martín del pozo, R. (1998). Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores, II: Estudios empíricos y conclusiones. Investigación de la didáctica. *Enseñanza de las ciencias*, 16(2), 271-288.
- Reina, M. Y. (2014). *Conocimiento Profesional específico del profesorado de Tecnología asociado a la noción de diseño*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós. MEC. Primera edición.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. Ibérica S.A.

- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 9(2), 1-30.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Segunda edición Morata, S.L.
- Subirats, M. (2007). Zoltán Kodály. En Díaz, M. & Giráldez, A. (coords.). *Aportaciones teóricas metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. (pp. 63-70). Barcelona. Graó, de Irif, S.L.
- Tinjacá, F. M. (2013). *El conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química*. (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Torres, J. A. (2009). La música como ciencia. *Revista de arte y estética contemporánea*, 14,103-11.

7. ANEXOS

7.1. Protocolo de Observación

INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN: 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 Observación⁸

Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri.⁹

Presentación del protocolo de observación

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

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

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

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

Descripción del protocolo de observación

⁸ 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).

⁹ 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.

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

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

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

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

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

Así, siguiendo en la línea de Stake, dichos temas los representamos como: $\theta 1$, $\theta 2$, $\theta 3$, y $\theta 4$, en cuyo caso θ representa la manera como desde la investigación se interroga por las relaciones específicas (de emergencia, estructura, dinámica, integración e identidad, entre otras), de cada saber con la noción particular que se investiga.

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

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

$$ARG1: E_{pn} \subset \theta n \leftrightarrow \theta n \epsilon Y_n \text{ y } Y_n \epsilon (\Theta A \text{ o } \Theta B)$$

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

Caso ΘA :

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

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

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

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

Caso ΘB :

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

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

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

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

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

Descripción y presentación del formato asociado al protocolo de observación.

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

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

En el espacio Identificación de episodios asociados a $\theta_1, \theta_2, \theta_3, \theta_4$ se debe asociar los episodios registrados previamente, a los problemas específicos que ayudan a esclarecer el caso. Así, la identificación de un episodio en el proceso de observación presupone intuir o suponer una relación de éste con por lo menos uno de los temas específicos señalados en la investigación como esclarecedores del caso Θ .

Formato asociado al protocolo de observación

Investigador	Institución Educativa	Fecha:	Hora de inicio: Hora final:
Profesor(a):	Edad Entre 20 y 30 /31 y 40/ Más de 41	Curso/Grado/Ciclo:	Intensidad horaria
Experiencia del profesor(a): Entre 5 y 10 años /10 y 15 años= Más de 15 años		No. de alumnos:	Asignatura:

Temas asociados	Estrategias pedagógicas (guías, trabajo en grupo, juegos, exposiciones, etc)	Empleo de libros de texto
ΘA = Conocimiento Profesional Docente Específico del profesor (X) asociado a la noción (n)		
Registro de episodios (Ep_1, Ep_2, \dots, Ep_n) de clase asociados a ΘA	Identificación de episodios asociados a $\vartheta_1, \vartheta_2, \vartheta_3, \vartheta_4$	Descripción Tipo: $Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n$ $\in Y_n$ y $Y_n \in \Theta A$ ¿Por qué $Ep_n \in \vartheta_n$?

7.2. Aplicación del Protocolo de Observación

Este anexo representa uno de los ejemplos de aplicación del protocolo de observación, y muestra los argumentos y su relación correspondiente con los saberes que se registraron de la sesión uno de la clase de ΘA ; se resalta que para su correcta aplicación se revisaron todos los aportes sobre éste instrumento dados por Perafán en (2004, 2013 y 2015).

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS- INVAUCOL

Proyecto de investigación

Conocimiento Profesional Docente: nuevas Perspectivas epistemológicas y metodológicas

Instrumentos de Investigación

FORMATO PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN.

Investigador: Gloria Idalfí Linares	Institución Educativa: IED J.E.G.	Fecha: Mayo 27 de 2015	Hora de inicio:6.50 am Hora final:8.00 am
Profesor(a) Martha	Edad: Entre 20 y 30 ___ Entre 31 y 40 __X_ Más de 41 ___	Curso:203 Grado: segundo Ciclo: uno	Intensidad Horaria: 2 horas aproximadamente
Experiencia del profesor: Entre 5 y 10 años _____ entre 10 y 15años __X__ Más de 15 años _____	N° de alumnos: 35 estudiantes	Asignatura: música	
Temas asociados: pulso, métricas, sonidos de la escala, posiciones de la flauta (técnica).	Estrategias pedagógicas: flauta, cuaderno, tablero, cuerpo	Empleo de libros de texto: No	
<i>ΘA= Conocimiento Profesional Docente Específico del Profesor de música asociado a la noción escolar de escala</i>			
Registro de episodios (Ep1, Ep2, ...Epn) de las clases asociados a ΘA	Identificación de episodios asociados a: 01, 02, 03, 04.	Descripción Tipo: ARG 1: $E_{pn} \subset \theta_{\eta} \leftrightarrow \theta_{\eta} \in Y_{\eta}$ y $Y_{\eta} \in \Theta A$	

			¿Por qué E _{pr} e o _{pr} ?
5	P: Buenos días todos de pie.1,2,3, (repite) de pie (todos los estudiantes se ponen de pie y comienzan a imitar a la profesora) (la clase se introduce con una serie de ejercicios de relajación)	θ4	θ4. Acción dirigida al sujeto, para disponer al estudiante desde la mente y el cuerpo a la clase. Posiblemente lo realiza siempre, o seguro tienen que ver con su historia de vida.
10	P. entonces vamos a recordar, mano izquierda arriba (muestra a sus estudiantes como hacerlo) derecha abajo, Flauta al frente (muestra la posición del sonido si, voy a repasar las notas. (y vuelve a preguntar) ¿Con la mano qué?	θ1, θ2	θ1: atiende a un saber académico que es expuesto desde la explicación en la imagen θ4: desde la explicación logra integrar lo teórico y lo práctico. Cuál es el sentido de la interpelación?
15	P: Flauta al frente (los estudiantes toman la flauta y ella continúa marcando con su cuerpo y cuenta) 1,2,3,4.	θ1, θ2, θ4,	θ1: refiere implícitamente unos saberes académicos para lograr una acción intencionada en sus estudiantes desde el objeto. θ2. Atiende a un seguimiento de instrucciones que propicia una práctica. θ4: acción dirigida al sujeto que coordina el grupo seguramente determina un guion en la clase, aproximarse a la noción de escala desde otras nociones que objetivo tienen el conteo?
20			
25	P:Vamos a tocar "suavecito, (repite) suavecito"	θ1, θ2	θ1: una instrucción que implica un saber y propicia otros desde la transposición didáctica.(deviene por sí misma una frase con un objetivo escondido) θ2. Permitir una práctica reflexiva, que piensa en los sonidos, en escuchar involucrar conscientemente al sujeto estudiante y su acción desde los sentidos escuchar, seguramente es una práctica esencial y su actuar está permeado en experiencias anteriores
30	P: Chi (sube la mano) cuento 4 ¿listos? Un momento yo cuento 4 y tocamos	θ1, θ4	θ1: el profesor se apoya en sus saberes académicos y desde allí crea sentidos de atención, coordinación, y seguimiento de instrucciones. θ4. Seguramente es un guion que evoca un acción implícita en los estudiantes.
35	P: (cantando y cambiando las posiciones de la flauta) Miii, faaaa, (la profesora para y añade) yo primero, tai yo primero.	θ2, θ1	θ2. acción dirigida al sujeto desde lo sensorial, y lo práctico, entender la noción desde la experiencia de la escucha y la práctica activa.
40			θ1. Atiende explícitamente a un orden secuencial para aportar al objeto, a la noción de escala.

45	P: (Después de cantar) entonces... cuando nosotros cantamos las notas ordenaditas una por una se llama la escala musical.	θ1, θ2	<p>θ1: explicita una característica en la identificación de la noción, que alude particularmente a una secuencia</p> <p>θ2: llega a la noción apoyada en la aplicación de ella desde los sentidos, en la experiencia de la misma práctica con los estudiantes en el sitio de clases.</p>
50	P. La escala: son sonidos que suben y bajan ordenadamente.	θ1	<p>θ1. Alude a una particularidad específica de la noción desde su propio saber académico para cargar de sentido a la noción.</p>
55	P. ¿qué pasa cuando yo canto las notas ordenadas? estoy cantando ¿Qué? ¿La qué?	θ1, θ4	<p>θ1. Atiende a un saber propio disciplinar del profesor que permite caracterizar a la noción escolar de escala.</p> <p>θ4. Interpelar constantemente como metáfora para encontrarse en el sentido con el sujeto estudiante y poner sobre la mesa las posibles realidades subjetivas sobre la noción.</p>
60	P. listo, entonces ¿qué vamos a hacer?, ustedes se acuerdan que yo hice un ejercicio donde imaginaba que subía una escalera, entonces vamos a dibujar una escalera en el tablero.(se acerca al tablero y dibuja la escala) posteriormente después de dibujar empieza a llamar a lista.	θ1, θ2, θ4, θ3	<p>θ1. Construye y aporta a la noción a partir de la imagen.</p> <p>θ2. alude a ejemplos cotidianos por qué?, que intensidad escala, escalera?</p> <p>θ4. Evoca la existencia del sujeto estudiante y su participación permanentemente apoyada en las interpelaciones.</p> <p>θ3. La ilustración desde el tablero, y éste como una oportunidad para reforzar el discurso del profesor, cómo se articula su actuar con el c.c.i?</p>

7.3. Formato de Entrevista

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS- INVAUCOL

Profesora: Martha ΘA	Fecha: Julio de 2015	Hora de Inicio: 1:00 pm	Hora de finalización: 3:00 pm
OBSERVACIONES: Primera entrevista, Objetivo: conocer más sobre la docente y sus posicionamientos iniciales sobre su labor en la escuela a partir de preguntas informativas y preguntas orientadas desde los diversos saberes que constituyen el conocimiento profesional específico del profesor.			

Preguntas informativas:

1. ¿Cuántos años tienes?
2. ¿De cuál institución eres egresada?
3. ¿Hace cuántos años ejerces como docente?
4. ¿Qué es lo que más te gusta de ser docente?
5. ¿Qué te inspiró a tomar la decisión de ser docente?
6. ¿Con quién vives actualmente?
7. ¿Has tenido algún reconocimiento como profesor(a)?

Preguntas que atañen al saber académico:

1. A tu juicio ¿Por qué la noción de escala es importante en la enseñanza musical?
2. De acuerdo a lo que has aprendido ¿Cuándo se considera la noción de escala como una noción agotada?
3. ¿Por qué no llegas a la exposición de escala con nociones como tono o semitono o a partir de la conformación de tetracordios?
4. ¿Qué consideras que deben aprender tus estudiantes tras la noción escolar de escala?
5. Desde ésta noción ¿Qué consideras que debe ser lo más importante que enseñe el profesor?

Preguntas que atañen al saber experiencial:

1. ¿Qué sentido tienen la práctica en la exposición de la noción escolar de escala?
2. A tu juicio ¿Cómo ha influido tu experiencia en otras instituciones con la actual?
3. Desde tu experiencia ¿Cómo se debe abarcar la noción de escala en la escuela?

Preguntas que atañen a las teorías implícitas:

1. ¿Cómo es y cómo ves tu papel frente a la visión y al PEI del colegio?
2. ¿Cómo consideras tu acción frente al PEI de tu institución?
3. A tu juicio ¿Qué es lo que espera la Institución de sus egresados?
4. ¿Qué sentido tienen las evaluaciones y cómo se relacionan con la Institución en la que laboras?

Preguntas que atañen a los guiones y rutinas:

1. ¿Consideras que el profesor tiene guiones como rutinas o formas particulares de llevar la clase?
2. ¿Cuáles son los guiones o rutinas que recuerdas haces permanentemente en clase?
3. ¿Consideras que tu historia de vida aporta en tu actuar docente? ¿Cómo?
4. ¿Qué incidencia tuvo para ti la educación escolar en el papel docente que ejerces en la actualidad?

7.4. 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 SCHEME¹⁰**

Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri

Presentación del Analytical Scheme

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

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

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

Caracterización del Analytical Scheme

¹⁰ Tomado de: Perafán, G. A. (2011). El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas. Bogotá: UPN. Material de trabajo. Seminario Doctoral. DIE. Manuscrito en prensa.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Siendo así, un episodio cualquiera (Ep_n) se reconocerá incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro (θ_n) planteados como esclarecedores del caso, si y solo si (\leftrightarrow) el tema (θ_n) pertenece (\in) a uno de los cuatro saberes (Y_n) y dicho saber a uno de los cuatro estatutos epistemológicos fundantes (Eef_n) descritos.

Obtendremos de ésta manera la siguiente formulación del argumento:

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

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

ARG3.1: $Ep_n \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y Y_1 (es causado por) Td

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

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

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

Todavía queda por definir, con miras a facilitar el proceso de análisis e interpretación, los criterios para la identificación de la relación causal entre saberes (Y_n) y estatutos epistemológicos fundantes (EeF_n ; Td; Pp; Cci; Hv). Dichos criterios habrán de obedecer a los análisis epistemológicos asociados más a una epistemología sobre el conocimiento del profesor, que a una epistemología general o a una epistemología sobre una disciplina en particular.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

$$\text{ARG4.3: } E_{p_n} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \subset \text{Sinet}$$

$$\text{ARG4.4: } E_{p_n} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \subset \text{Simr}$$

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

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

$$\text{ARG1: } E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \Theta A$$

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

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

$$\text{ARG4: } E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset Sc_n$$

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

Formato del 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 (una noción particular)	
Profesor: ---. / Texto: Clase --- / Fecha: ---	
Línea	<p>Organización por episodios relativos a: Observación participante</p> <p>Análisis e interpretación. Tipos posible de agumentación:</p> <p>ARG1: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \Theta A$</p> <p>ARG2: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n \text{ y } Y_n \in \text{AIDM} \rightarrow S$</p> <p>ARG3: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \text{ (es causado por) } Eef_n$</p> <p>ARG4: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset Sc_n$</p>

7.5. Aplicación de Analytical scheme

ANALYTICAL SCHEME		
Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios (Mumby,1969; Rusell 1976; Perafan,2004)		
El conocimiento profesional específico del profesorado de música asociado a la noción escolar de escala		
<i>Profesor: Luis C. Texto: Clase: _7_ Fecha: Julio 30 Colegio: I.E.D. (V.G.P.)</i>		
línea	Organización por episodios relativos a: Observación participante	Análisis e interpretación. Tipos posibles de argumentación: *ARG 1: $E_{pn} \subset \theta_{\eta} \leftrightarrow \theta_{\eta} \in Y_{\eta}$ y $Y_{\eta} \in \Theta A$ *ARG 2: $E_{pn} \subset \theta_{\eta} \leftrightarrow Y_{\eta} \in \theta_{\eta}$ y $Y_{\eta} \in AIDM \rightarrow S$ *ARG 3: $E_{pn} \subset \theta_{\eta} \leftrightarrow \theta_{\eta} \in Y_{\eta}$ y Y_{η} (es causado por) E.e.f. *ARG 4: $E_{pn} \subset \theta_{\eta} \leftrightarrow \theta_{\eta} \in Y_{\eta}$ y $Y_{\eta} \subset Cns.$
5	Episodio. P: (Llama a lista desde la tablet), asegurándose de la presencia de cada estudiante que llama.	Arg: 4.4 se relaciona con algo que hace siempre de forma implícita y tácita.(h.v.) Arg: 3.3. Deviene como una acción consiente ¿qué papel juega el llamar a lista y porqué el uso de medios electrónicos, también para tal fin?
10	Episodio. (<u>Mirando a sus estudiantes</u>) P. Bueno... arranquemos, hace ocho días nos tocó una explicación bastante complicada. P. ¿Alguno se acuerda de la fórmula de la escala mayor? P: Bueno... ¿una escala mayor arranca con tono o semitono?	Arg: 2.1. Acción discursiva dirigida al sujeto desde la interpelación. Arg: 1.1, el profesor incita a la creación de nuevos constructos y saberes académicos desde el análisis y el recuerdo de acciones de clase. Arg: 4.1. Interpelar como una rutina constituye un sentido una intensión, de devenir con el sujeto desde el objeto
15	Episodio. P.(Escribe sobre el tablero) TTstTTTst y (empieza a dibujar un símil de piano)	Arg: 1.1. Alude a una forma de construcción de la noción en el sentido como la comunidad académica lo hace. Desde su experiencia docente consolida la noción escolar de escala desde la ilustración de las imágenes. Arg: 3.2. Se constituye como una forma práctica de enseñar desde su experiencia en la educación. Arg: 3.4. Atiende a una forma especial como aprendió su niñez o como lo toca en su historia de vida.

7.6. Clasificación de los episodios

ESQUEMA ANALÍTICO DE LAS TRANSCRIPCIONES DE CLASE

Θ A Profesora: Martha Moya / Colegio: Juan Evangelista Gómez / Año: 2015

SABER	1 clase Mayo 27- 2015	2 clase Junio 9-2015	3 clase Junio 16- 2015	4 clase Julio 7-2015	5 clase Julio 21- 2015	6 clase Julio 28- 2015
SABERES ACADEMICOS	41, 47, 50, 53, 57,60, 62, 63, 64	14, 15, 21, 26, 50	7,13,15	7, 36,39	25,26,27,28, 29,35, 37,43	11,18, 45
SABERES BASADOS EN LA EXPERIENCIA	42,60,6,10, 11,13,14,17 ,18,19,20, 22, 23, 24,28,29,3 0,31,33,34, 35, 38,40,48,51 ,53,88	6, 7, 9, 10,11,12,13,16,18,19, 21,22,23,25,26,27,28, 30,31,34,35,36,37A,3 8, 39,42,48,49	2,4,7,9,13,2 4	2,4,8,15, 16,19,22,23,26,2 7, 28,29, 32,37,38	2,5,7,8,12,1 4,17,22,23,3 4,35,37,38,3 9, 41,	10,10A,11 ,12,13,14, 16,24,35,3 6,37,42,43
TEORIAS IMPLÍCITAS	55, 56, 58, 59,	6, 47, 49,50	1,10,11,12,1 4,16, 17, 18, 19, 20, 21, 22	10, 12,18, 19, 19a, 20, 21, 22, 23,30,31	24,47,48	4, 9, 18, 19,23,24, 32, 34, 36, 44.
GUIONES Y RUTINAS	1,2,3,7,9,1 0,11,13,15, 25,29a,33, 35	2,3,4,5,7,7a,8, 9,10,12,23, 36,37a.	1,4, 6, 9	1,4, 8, 22,23	1,5,6,8,18,	1,2,10, 16, 37, 43.

Θ B Profesor: Luis Carlos / Colegio: Virginia Gutiérrez de Pineda / Año: 2015

SABER	1clase Mayo 28-2015	2 clase Junio 11- 2015	3 clase Junio 18- 2015	4clase Julio 9-2015	5 clase Julio 16- 2015	6 clase Julio 23- 2015	7 clase Julio 30 - 2015
SABERES ACADÉMICOS	11,12,19, 21,22,24, 39,41,47, 62,64,65.	20,96	8ª,21,52, ,64,72,82,84,1 19.	11,19,24,26, 43,54,	3,8,10, 11,14,18, 19,22,24,26, 29,30,31, 32	6,9,10,13,14 ,15,16,17,18 ,19,20,22,,2 5,26,27,32,3 3,36,37,40,4 5,47,51,54,6 1.	8,14,15,1 9,22,23,2 4,30,40,4 1,56,59,6 1,95.
SABERES BASADOS EN LA EXPERIENCIA	3,26,31,3 3,36,37,4 9,50,52,5 4,57,58, 60, 64,70, 71,68	8,10,13,14, 23,14,43,64 ,92,93,99,1 02.	2,3,7,8,9,18, 23,24,26,27, 29,33,37,41,4 2,55,60,61,66, 78,90,106	27,28 a, 30,33,42,47,	9, 21,31,34, 36,36 a, 37	7,8,9,11,12, 13,14,20,23, 21,35,38,,41 ,47,56,61,62 20	12,14,18, 19,20,22, 21,35,38,,41 23,35,43, 61,83,95.
TEORIAS IMPLÍCITAS	5,9,29,45 ,33,50,77 .	2,17,24,26, 29,31,34,41 ,42,44,,48,4 9,51,62,64, 71,83,94,10 2.	8,32,63,44,91, 99,112, 115,107	25,28,30,32, 35,36,37,40, 42,49,54.	4,20	9,21 3,5,18	16,17,31, 32,34,38, 40,41,44, 55,116.
GUIONES Y RUTINAS.	2,8,17,20 ,30,33,37 ,50,51,63 ,76,79, 6	1,3,6,10, 24, 29,34,41,46 ,48,59,61,6 4,102.	14,18,33,44,5 5,79,80,88.	2,4,6,10,22,2 4,36,56	1,8,34	1,2,3,5,18,3 4,66	1,2,4,10, 13,22,39, 53,103.

7.7 Consentimientos Informados

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – GRUPO INVAUCOL



CONSENTIMIENTO INFORMADO
PARA PROFESORES

NOMBRE DEL DOCENTE: Martha Patricia Moya Pérez
C.C. 52 200 614 DE Bogotá CIUDAD: Bogotá

Yo Martha Patricia Moya Pérez profesor (a) del
IED Lucre Eudogobito Gomez identificado(a)
con C.C. N° 52 200 614 de Bogotá, he sido informado (a) sobre las
grabaciones que se llevarán a cabo de mi práctica educativa, entendiendo que son un requisito
fundamental para la investigación que realiza actualmente la docente Gloria Idali Linares Robayo
identificada con C.C. N° 52 496 302 de Bogotá desde el Grupo Invaucol, (Investigación por las aulas
Colombianas) para optar al título de Magister en Educación de la Universidad Pedagógica
Nacional.

Después de ser informado, resalto que:

- La profesora ingresó al plantel con previa autorización y aval de los administrativos, Coordinador y Rector.
- Mi participación es totalmente voluntaria, no generará ningún costo ni antes ni después de la publicación de la presente investigación.
- Apruebo que mi identidad sea revelada a lo largo del documento de tesis.

Atendiendo la normatividad vigente sobre **consentimientos informados** y de forma consciente y voluntaria:

DOY MI AUTORIZACIÓN NO DOY MI AUTORIZACIÓN

Para que todas las ideas, imágenes y evidencias que permitan llegar al objetivo planteado de ésta tesis sean expuestas.

Lugar y fecha: Bogotá, Mayo 22 de 2015.

Martha Patricia Moya Pérez
MARTHA PATRICIA MOYA
C.C. 52 200 614

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN – GRUPO INVAUCOL



CONSENTIMIENTO INFORMADO
PARA PROFESORES

NOMBRE DEL DOCENTE: Luis Carlos Escobar Casallas
C.C. 80 029 319 DE Bogotá CIUDAD: Bogotá

Yo Luis Carlos Escobar Casallas profesor (a) del
IED Virgen Guadalupe de Pincha identificado(a)
con C.C. N° 80 029 319 de Bogotá, he sido informado (a) sobre las
grabaciones que se llevarán a cabo de mi práctica educativa, entendiendo que son un requisito
fundamental para la investigación que realiza actualmente la docente Gloria Idali Linares Robayo
identificada con C.C. N° 52 496 302 de Bogotá desde el Grupo Invaucol, (Investigación por las aulas
Colombianas) para optar al título de Magister en Educación de la Universidad Pedagógica
Nacional.

Después de ser informado, resalto que:

- La profesora ingresó al plantel con previa autorización y aval de los administrativos, Coordinador y Rector.
- Mi participación es totalmente voluntaria, no generará ningún costo ni antes ni después de la publicación de la presente investigación.
- Apruebo que mi identidad sea revelada a lo largo del documento de tesis.

En tanto Atendiendo la normatividad vigente sobre **consentimientos informados** y de forma consciente y voluntaria:

DOY MI AUTORIZACIÓN NO DOY MI AUTORIZACIÓN

Para que todas las ideas, imágenes y evidencias que permitan llegar al objetivo planteado de ésta tesis sean expuestas.

Lugar y fecha: I.E.D. Virgen Guadalupe de Pincha, Bogotá, Mayo 10 de 2015.

Luis Carlos Escobar Casallas
LUIS CARLOS ESCOBAR
C.C. 80 029 319

7.8. Perfil epistemológico de la noción de escala

UN ANÁLISIS APROXIMADO AL PERFIL EPISTEMOLÓGICO DE LA NOCIÓN DE ESCALA

INTRODUCCIÓN

Indagar por ésta noción en la investigación titulada: “El conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción escolar de escala” le permitirá al lector de esta tesis, comprender las concepciones históricas con los cambios que se han dado en la cultura por lo tanto el presente perfil dará cuenta de un acercamiento sobre la noción de escala.

Así en atención a lo que expuso Bachellard (2009) en su libro *la filosofía del no*, el perfil epistemológico presenta la evolución de una noción y es posible que se pueda explicar desde las filosofías: 1) Animista, 2) Empirísta clásica y positivista, 3) Racionalista clásica o de la mecánica racional, 4) Racionalismo completo y 5) Discursiva,

CONTEXTO DE LA NOCIÓN

La noción de escala posee diversas connotaciones, ya que se usa en el campo de las ciencias naturales, las ciencias sociales y las artes. En el rastreo epistemológico que tiene lugar este escrito se muestra cómo en la música la noción de escala musical ha “sufrido” cambios ontológicos y desde luego epistemológicos que han permitido concretar una especie de conocimiento que es particular del profesor de música y en la construcción del perfil epistemológico tal como lo expresa Bachelard (2009), se evidenciará una polifonía de filosofías que son a su vez obstáculos epistemológicos.

LA NOCIÓN DE ESCALA Y SU PERFIL EPISTEMOLÓGICO

El discurso de la teoría de las escalas es muy amplio, tanto como lo ha sido su estudio. En un recorrido por sus diversos momentos en la historia y en la forma como fue y ha sido asumida por orientales y occidentales prácticamente se evidencia que es un asunto que no puede quedar desligado de las prácticas musicales antiguas y por supuesto de las actuales. Razón que permite afirmar que la noción de escala es una noción importante en el estudio de la música porque no es independiente de ella, y porque a partir de su conocimiento se logran cohesionar lógicas y discursos comunes con los cuales es posible : cantar, interpretar, componer, improvisar, enseñar o analizar la música y crear diversos sentidos, donde la noción de escala ocupa un puesto relevante en la enseñanza de la música porque permite el desarrollo técnico instrumental y la habilidad para crear e interpretar variedad de melodías.

FILOSOFÍA ANIMISTA O DEL REALISMO INGENUO DE LA NOCIÓN DE ESCALA.

Bachelard (2009), refiere la filosofía animista como la alusión “cuantitativa tosca y glotona de la realidad” que en busca de una comprensión rápida de la noción al involucrar la afectividad puede constituirse en un “concepto –obstáculo” (p.24). Sin embargo como lo expresan (Barinas & Perafán, 2012) esta concepción animista se “constituye como una condición histórica fundamental” (p.1995) de la noción.

En ésta dirección se asocian los acontecimientos de Grecia en el siglo XVII y XVIII, que en el intento de explicar una comprensión desde los sentimientos la teoría de las escalas expuso “la

música de los afectos” desde donde se esforzó por demostrar que las escalas estaban ceñidas a las emociones, donde la retórica musical estaba relacionada con los afectos, y su finalidad como retórica era describirlos. Allí los compositores intentaron plasmar y representar sus estados emocionales con la música, y en razón a esto atribuyeron un valor especial a cada escala, en tal sentido que: la dórica expresaba un carácter sublime, las eólicas connotaban nobleza, las lidias representaban la idea de lo quejumbroso, las yastio expresaban la suavidad, las hipolidias estaban presentes en los festines, las frigias se atribuían al carácter dominante y las mixolidias representaban los lamentos apasionados. Donde desde la escala “la música se propuso adquirir el poder de la expresión de los estados afectivos” (Torres, 2009, p. 106)

Una visión animista del concepto de escala, se verifica aún más cuando se intenta definir como aquella donde los sonidos suben y bajan, mostrando el concepto desde lo espacial, un poco claro y a su vez errado porque es un concepto que puede ser asumido desde la sensación del movimiento, bajo una perspectiva que tratando de dar valor a la nulidad de la estática de los sonidos fortalece el concepto por sí mismo, en donde se toman la sensación y la emoción como el obstáculo para definir un concepto como la opción más “pertinente” de acercarnos al conocimiento.

Por otro lado, algunas definiciones de escala muestran la noción como una serie de siete sonidos, sin embargo ésta definición eliminaría de inmediato aquellas escalas que tienen 12 sonidos como la escala cromática e igualmente la que tienen 5 sonidos como la escala pentatónica, permitiendo la duda de considerarlas escalas en razón a la cantidad de notas.

Pero desde éste sentido se estaría limitando la existencia de otras escalas, de otras culturas de otros acontecimientos históricos que han hecho que la música evolucione y tenga por sí misma una historia.

FILOSOFIA DEL REALISMO CLARO Y POSITIVISTA DE LA NOCIÓN DE ESCALA

En términos de Bachelard (2009), La filosofía del realismo refiere a la experiencia inmediata con el instrumento que se liga al concepto, donde a tal concepto y experiencia por simple y positiva que se presente “(aunque sea teóricamente complicada), corresponde un pensamiento empírico, sólido, claro, positivo, inmóvil” (pp.27-28). Por lo que aquí se introducen entonces las primeras construcciones teóricas en la relación con el objeto y con el instrumento.

Por lo tanto, al interior de ésta filosofía se reconoce que desde Homero por ejemplo con la lira órfica se consolidan los primeros sonidos: MI, LA, SI, MI (en la octava arriba), un instrumento para considerar el tetracordio como la base musical “el germen del sistema musical tetracordal” (Guzmán, 2011, p. 16), que permitió desde luego, la aparición de otros sistemas sobre el cual se consolida la creación y construcción de otras escalas.

También con Pitágoras, uno de los primeros en estudiar las relaciones de los intervalos y las consonancias, se ven las primeras impresiones de las relaciones de la teoría del número con la música, desde una perspectiva realista, donde la observación se constituye en un fundamento del saber que permitió que sus hipótesis se fundaran a partir de la impresión. Entonces en la experimentación de la audición de 5 martillos y la habilidad para poder discernir cuales producían sonidos consonantes y cuáles no, él logró clasificar, aquello que escuchó y propuso una relación peso sonido, cuando observó que se producían sonidos interválicos de octava, quintas, cuartas y tonos (Guzmán, 2011).

El monocordio aparece entonces, como el instrumento para entender las posibilidades musicales y más tarde en la edad media aparece el clave bien temperado con Johan Sebastian Bach como la herramienta que posibilita hacer una modulación de una escala a otra.

En asuntos más tecnológicos, el afinador se ha constituido en una herramienta para verificar que cada sonido que produce un instrumento está correctamente afinado.

FILOSOFÍA DEL RACIONALISMO CLÁSICO DE LA MECÁNICA RACIONAL.

Desde esta filosofía toda noción se define en consonancia con un “cuerpo de nociones” es decir subyace la idea de “solidaridad nocional” para fortalecer al concepto ya no desde la simple impresión o la carga afectiva (Bachelard, 2009, p.28).

Por lo tanto se aleja de toda visión que simplifique la complejidad de la noción, porque a su alrededor surgen otros campos para explicarla, entonces el “racionalismo es funcional. Es diverso y viviente” (Bachelard, 2009, p.32).

Bajo ésta perspectiva se encuentra que desde Euclides, Cleónides, Nicómaco y Ptolomeo, se consolidan tres sistemas diferentes que permitieron ampliar el concepto de escala.

Se comprende entonces el concepto de construcción de escala a partir de la tesis de la composición por cantidad y particularidad de tetracordios donde la incidencia de los intervalos en su construcción y la comprensión de las escalas toma un sentido particular, por el carácter del tetracordio ya sea diatónico, cromático o enarmónico.

Desde los valores matemáticos dados a cada intervalo, los tetracordios estaban formados en razón de valores de tonos o semitonos.

Así, sin separarse de los estados primeros aparecen nuevas afirmaciones que expresan que una escala está constituida por tonos y semitonos, permitiendo concretar y clasificar el concepto de escala bajo una construcción de estructuras, de esta forma:

ESCALAS MAYORES	1T-1T-1/2T-1T-1T-1T-1/2T
-----------------	--------------------------

Entonces, para que esta estructura se pueda mantener en diversos tonos se hace necesaria la existencia de las alteraciones (los bemoles, los sostenidos y los becuadros) como unidad básica e indiscutible, donde una cantidad x de bemoles o sostenidos permiten la construcción de diversas escalas sujetas a una relación estructura, cantidad, nombre.

En éste sentido la solidaridad nocional de escala está sustentada por los conceptos de tono o semitono que a su vez se apoya en las alteraciones, desde donde se forman intervalos o tetracordios cuando están yuxtapuestos y forman escalas.

FILOSOFÍA DEL RACIONALISMO COMPLETO

En ésta filosofía el pensamiento científico se extiende por la racionalidad, donde se halla una teoría desde la cual nacen conceptos nuevos con el fin de completar la noción y volverla más compleja (Bachelard, 2009).

Entonces, teniendo en cuenta éste planteamiento se encuentra que en los lenguajes musicales como el jazz se retoman y aplican los conceptos primarios de las escalas modales, desde el discurso que provee la expresión a través de la improvisación. Aquí las escalas son utilizadas para generar la armonía y normalmente aparecen ligadas a estructuras de acordes mayores, menores, disminuidos o dominantes.

El concepto inicial que presentaba la escala como un conjunto ordenado de sonidos que pueden ser ascendentes o descendente se ve alterado no por el orden en sí, sino por las lógicas por las que se confieren en el Jazz, que contienen rastros de tensión y color particulares donde se denotan otros nombres a los grados de las escalas como aparece a continuación:

El segundo grado (2°) de la escala se enuncia como noveno grado (9°). El cuarto grado (4°) de la escala se nombra como la onceava (11°), y la sexta (6ta) como la treceava (13ava°).

En la improvisación se puede evidenciar un centro tonal y se hace evidente la yuxtaposición de escalas y se hace evidente como se complejiza la noción, para ampliar las posibilidades de creación desde lo que ya se conoce.

FILOSOFIA DISCURSIVA O DEL SUPRARACIONALISMO.

Desde esta filosofía se reconoce que el concepto de escala ha sufrido evoluciones que dan cuenta de las influencias de la libido y pasión del ser humano en la construcción, donde se puede evidenciar que como escala sigue evolucionando permeada por los nuevos lenguajes y gustos musicales, enriqueciéndose al ir en contraposición de antiguas teorías y cánones primeros establecidos.

Entonces, reconociendo el origen de las escalas con su conformación, es posible desde la comprensión de que nada es estático que se dé un vuelco a la teoría conocida hasta el momento e invirtieran todos los postulados o se enriquezcan aún más.