

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE
MÚSICA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE COMPÁS

LILA ADRIANA CASTAÑEDA MOSQUERA
COD 2010287520

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ
2016

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE
MÚSICA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE COMPÁS

LILA ADRIANA CASTAÑEDA MOSQUERA
COD 2010287520

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

Director:
Dr. GERARDO ANDRES PERAFÁN ECHEVERRI

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ
2016

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

CIUDAD Y FECHA: (DIA – MES- AÑO) _____

DEDICATORIA

A mi esposo, mis hijas y mi madre que me impulsaron en este camino del
conocimiento

A mis estudiantes motivo y fin último de los aprendizajes de mi vida.

AGRADECIMIENTOS

Al Doctor Gerardo Andrés Perafán, por compartir su saber con tanto compromiso e idoneidad.


A los compañeros de la Maestría en Educación del grupo INVAUCOL, por los aprendizajes compartidos.

A los Colegios Nicolás Buenaventura IED y al ITD Francisco José de Caldas por abrir sus puertas a este proceso investigativo.

Y el más profundo de mis agradecimientos a las profesoras Carolina Molina y Edilma Bernal, quienes desinteresada y espléndidamente compartieron conmigo su conocimiento y su puesta en escena del hermoso arte de ser profesor.

*El ritmo es un elemento fundamental de la vida,
del cosmos, del hombre, del arte
y su estudio conduce hacia horizontes
que se amplían a medida que se avanza.*

E. Willems, el ritmo musical

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANÁLISIS DE REALIDADES</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-04-2014	Página 7 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE MÚSICA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE COMPÁS
Autor(es)	Castañeda Mosquera, Lila Adriana
Director	Gerardo Andrés Perafán Echeverry
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016.136 p
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Conocimiento profesional del profesor, saberes académicos, saberes basados en la experiencia, guiones y rutinas, teorías implícitas, noción escolar de compás

2. Descripción
<p>Tesis de grado para optar al título de Magister en Educación que se inscribe en la línea de <i>conocimiento y epistemologías del profesor</i>, en el marco del grupo <i>Investigación por las aulas colombianas</i>, Invaucol. El trabajo ha sido dirigido por el Dr. Gerardo Andrés Perafán, cuya investigación se basa en un enfoque cualitativo – interpretativo fundamentando su postura a partir del pensamiento complejo, con una visión epistemológica determinada por constructivismo radical atendiendo a la pregunta de investigación: ¿Cuál es el conocimiento profesional específico del profesor de música acerca de la noción escolar de compás? Se busca complejizar la integración de los cuatro tipos de saberes que constituyen el conocimiento profesional del profesor que es construido a partir de diferentes estatutos epistemológicos fundamentales, tales como: la transposición didáctica para los saberes académicos; la práctica profesional para los saberes basados en la experiencia, el campo cultural institucional para las teorías implícitas y la propia historia de vida para los guiones y rutinas. Se pretende además, buscar la integración de dichos saberes en la enseñanza de una categoría específica, en este caso la noción escolar de compás.</p>

3. Fuentes
<p>Primarias: observación participante, entrevistas semiestructuradas, estimulación del recuerdo, registro en audio y video de clases</p> <p>Secundarias:</p> <p>Angulo Rasco J. F. (1999). De La Investigación Sobre La Enseñanza Al Conocimiento Docente. Capitulo IX. . En Desarrollo profesional del Docente política, Investigación y práctica. A Pérez Gómez. J Barquín Ruiz y JF Angulo Rasco (compiladores). Akal ediciones.</p> <p>Clark C. y Peterson P. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock M. La Investigación De La Enseñanza tomo III, apartado I Buenos Aires. Editorial Paidós.</p> <p>Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. (Claudia Gilman trad.) Buenos Aires: Aiqué (obra original publicada en 1991).</p> <p>Glaserfeld, E., V. (1995) Despedida de la objetividad en El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo (Paul Watzlawick y Peter Krieg (compiladores) Barcelona. Gedisa.</p>

- Ortega J. y Perafán A. (2012). Algunas Tendencias En La Investigación Sobre El Conocimiento Profesional Docente: Antecedentes Y Estado Actual De La Cuestión, en Revista EDUCyT; Vol. 6, Junio – Diciembre.
- Perafán, A. (2004). La Epistemología Del Profesor Sobre Su Propio Conocimiento Profesional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán A. (2013) El Conocimiento Profesional Docente: Caracterización, Aspectos Metodológicos Y Desarrollo. Aprobado para publicación en el libro: Estado De La Enseñanza De Las Ciencias: 2000-2011. MEN-Universidad Del Valle.
- Perafán A. (2013). La Trasposición Didáctica como Estatuto Epistemológico Fundante de los Saberes Académicos del Profesor. En Revista Folios 37 pp 83-93. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, A. (2015). Conocimiento Profesional Docente Y Practicas Pedagógicas, El Profesorado Como Productor De Conocimiento Disciplinar – Profesional. Bogotá Editorial Aula de Humanidades.
- Shulman L. (1997). Paradigmas Y Programas De Investigación En El Estudio De La Enseñanza; Una Perspectiva Contemporánea. En Wittrock M. La Investigación De La Enseñanza tomo I, apartado I Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Stake, R. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

4. Contenidos

Esta tesis de maestría está organizada en cinco grandes capítulos 1) la presentación, que incluye la justificación, el problema y los objetivos. 2) el marco referencial, en el que se recorren los principales desarrollos en el campo de investigación sobre el profesor. 3) la metodología, que describe tanto el enfoque metodológico privilegiado, como las técnicas e instrumentos para la construcción y el análisis de datos. 4) el análisis e interpretación de la información, en el cual, a partir de la triangulación de los datos, se conforman, a juicio de la investigadora, ocho figuras discursivas que componen el discurso del profesor y que dan cuenta de la presencia y posterior integración de los cuatro saberes constitutivos del conocimiento profesional docente. Para cerrar el capítulo se explora la integración de estas figuras en la noción escolar de compás. 5) las conclusiones, las referencias bibliográficas y los anexos que se consideraron importantes para la realización de esta investigación.

5. Metodología

Esta investigación se realiza desde un enfoque cualitativo - interpretativo fundamentando su postura a partir del pensamiento complejo y con una visión epistemológica basada en el constructivismo radical. Para concretar este enfoque se ha seleccionado como herramienta principal el estudio de caso colectivo, con la participación de dos profesoras consideradas expertas por su tiempo de experiencia docente (15 y 30 años respectivamente), y por su tiempo de permanencia en la institución educativa (cinco y seis años).

Este estudio de caso colectivo utilizó herramientas de uso común en la investigación cualitativa - interpretativa como: la observación participante, la grabación en audio y video, la transcripción de audio y video, la técnica de estimulación del recuerdo, la entrevista y el análisis documental. Se utilizaron también otras herramientas específicas desarrolladas por el grupo de investigación Invaucol, como son: el protocolo de observación y el protocolo de entrevista, además del *analytical scheme* utilizado en la interpretación de los datos.

Posteriormente se realizó el proceso de triangulación de la información para llegar a la interpretación que da cuenta de la complejidad de sentidos dados a la noción escolar de compás, y finalmente, encontrar las posibles relaciones de estos sentidos constitutivos de esta noción. La investigación buscó identificar las *figuras discursivas* en las intervenciones del profesor durante la enseñanza de una noción particular, en este caso, la noción de compás. Es así como surgieron metáforas, símiles, ejemplos, analogías, rutinas, rituales y otros. Estas figuras discursivas concurren en una unidad compleja de relaciones como parte integrante

de un complejo dispositivo epistémico, con estatutos fundantes múltiples y que se entrelazan en la noción escolar de compás.

6. Conclusiones

- El conocimiento profesional del profesor asociado a categorías particulares está constituido por cuatro saberes. Dos de carácter explícito: los saberes académicos y los saberes basados en la experiencia y dos de carácter tácito: las teorías implícitas y los guiones y rutinas.
- Los saberes académicos son los conocimientos racionales, que surgen de la *transposición didáctica*, es decir de la reflexión del profesor sobre la noción que deviene en un conocimiento del sujeto a partir de tal noción.
- Los saberes basados en la experiencia provienen de la práctica profesional y son principios de acción que resultan de la reflexión sobre la acción y a los sentidos que la práctica profesional da a las diferentes categorías enseñadas.
- Las teorías implícitas vienen del campo cultural institucional, tanto del currículo oficial como del currículo oculto, y surgen de la acomodación que hace el profesor a las teorías o modelos institucionales de referencia proyectándolos en la noción que se enseña.
- Los guiones y rutinas son esquemas de acción no explícitos que tienen su origen en la historia de vida del profesor, pueden ser o no producto de represión cultural; en el caso de los saberes implícitos reprimidos, son de carácter inconsciente y difícilmente se recuperan a la consciencia del docente, ocasionalmente es posible hacerlo a través de ejercicios de libre asociación. En segundo caso se trata de saberes implícitos no reprimidos o subconscientes, es decir, pueden volver a la consciencia del profesor a través de técnicas de estimulación del recuerdo.
- La integración de estos conocimientos da cuenta de una polifonía epistemológica que se condensa en el discurso del profesor durante su trabajo de enseñanza, en este discurso afloran distintas figuras literarias o retóricas como metáforas, símiles, ejemplos y otros más que dan cuenta del pensamiento del profesor y su construcción particular de la noción que enseña.
- El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas asociado a categorías específicas, es una búsqueda de la emergencia de sentidos y significados en los discursos docentes y las figuras literarias que allí aparecen.
- El conocimiento profesional específico de los profesores de música asociado a la noción escolar de compás es una construcción a partir de la convergencia de los sentidos y de la dimensión temporal, que desarrolla el pensamiento anticipatorio y favorece la capacidad del sujeto para autorregularse; incorporando a través de la experiencia estética la sincronía, la escucha, la responsabilidad, la anticipación, la emoción, la pausa y la organización, haciendo posible la convivencia a partir del encuentro consigo mismo.
- En los saberes académicos asociados a la noción escolar de compás aparecen dos metáforas portadoras del sentido de la transposición didáctica realizada por las docentes: el momento, que contribuye al conocimiento de los sujetos en una dimensión temporal, al comprender que cada instante es único e irrepetible y la separación como confluencia intersensorial que potencia la construcción del conocimiento al intersectar sentidos como el oído, la vista y la ubicación espacial en la construcción de la noción
- En los saberes basados en la experiencia asociados a la noción escolar de compás aparece el principio de actuación de volver tangible lo abstracto de la música a través del símil del cajoncito como agrupación de tiempos con características de regularidad que organiza y da sentido al sujeto. Asimismo, aparece la aventura del descubrir como surgimiento de la emoción musical creadora alimentando el deseo por el aprendizaje a los sujetos.
- En las teorías implícitas asociadas a la noción escolar de compás aparece el llamado al *ser capaz* como una reivindicación social a partir de la experiencia artística y también la metáfora de la pausa, como una oportunidad para que el sujeto realice una introspección que le permita escucharse a sí mismo para poder entrar en coherencia con su contexto y con los otros.
- En los guiones y rutinas asociados a la noción escolar de compás aparece la catáfora o anticipación como rutina que prepara el pensamiento del sujeto estudiante para la acción; también el guion de preguntar, buscando que el sujeto autorregule su conocimiento y su actuación asumiendo la responsabilidad sobre sí mismo.

- El conocimiento que produce el profesor es de origen múltiple, intencionado y situado porque responde a unos contextos y necesidades particulares mediado por la intencionalidad de enseñanza y es imprescindible su caracterización epistemológica en pro de la comprensión de la labor docente como una actividad profesional
- Se resalta la importancia de realizar investigación educativa con carácter cualitativo, puesto que brinda un panorama complejo de lo que sucede en el aula y posibilita el reconocimiento de las redes semánticas construidas en el medio educativo
- Finalmente se destaca la producción de conocimiento que se realiza en las aulas de clase de colegios públicos de Bogotá por parte de las profesoras, quienes en su condición de mujeres, formadoras y artistas permiten el crecimiento de nuevos sujetos apostándole a una formación creativa, integral y lúdica que incide en la transformación social.

Elaborado por:	Lila Adriana Castañeda Mosquera
Revisado por:	Gerardo Andrés Perafán Echeverry

Fecha de elaboración del Resumen:	10	10	2015
--	----	----	------

1.TABLA DE CONTENIDO

NOTA DE ACEPTACIÓN	3
DEDICATORIA.....	4
AGRADECIMIENTOS	5
1.TABLA DE CONTENIDO.....	11
1.1 INDICE DE FIGURAS	14
1.2 INDICE DE ILUSTRACIONES	15
2. INTRODUCCION.....	16
3 JUSTIFICACIÓN	17
4. PROBLEMA	19
4.1 Delimitación y formulación y del problema	19
5. OBJETIVOS	21
5.1 OBJETIVO GENERAL	21
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
6. MARCO REFERENCIAL	22
6.1 La investigación sobre el profesor.....	22
6.1.1 Antecedentes.....	22
6.1.2 Tendencias en la línea de investigación sobre el profesor	23
7. METODOLOGÍA.....	41
7.1 MARCO REFERENCIAL DE LA METODOLOGÍA.....	41
7.1.1 Investigación cualitativa	42
7.1.2 Investigación interpretativa	43
7.2 EL ESTUDIO DE CASO.....	44
7.2.1 Identidad del profesor de música.....	45

7.2.2 Selección de Sujetos para el Estudio De Caso Colectivo	46
7.3 TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INFORMACIÓN.....	47
7.3.1 La entrevista semiestructurada	48
7.3.2 La observación participante:	48
7.3.3 Protocolo de observación	49
7.3.4 La grabación y transcripción en audio y video	50
7.4 ORGANIZACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	52
7.4.1 El analytical scheme	53
7.4.2 Esquema sintético del analytical scheme	54
7.4.3 Triangulación de la información	55
8. ANALISIS E INTERPRETACION DE LA INFORMACION.....	57
8.1 Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante: la transposición didáctica, asociados a la noción escolar de compás.....	58
8.1.1 La metáfora del momento como dimensión temporal que promueve la sincronización subjetiva, que contribuye a la construcción parcial del sentido de la noción escolar de compás.	59
8.1.2 La sinestesia de la separación como integración del espacio, la imagen y la escucha en el sujeto musical que contribuye a la construcción del sentido parcial de la noción escolar de compás	63
8.2 Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante: la práctica profesional, asociados a la noción escolar de compás	70
8.2.1 El símil del cajoncito como concreción del principio de lo tangible en los saberes basados en la experiencia	70
8.2.2 La metáfora de La aventura del descubrir como favorecimiento de la emoción musical creadora	74

8.3 Las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante: el campo cultural institucional, asociados a la noción escolar de compás	76
8.3.1 La metáfora del reconocimiento de la propia capacidad como dispositivo de reivindicación social del sujeto.....	78
8.3.2 La metáfora de la pausa como interiorización y armonización desde el campo cultural institucional.....	84
8.4 Los guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante: la historia de vida, asociados a la noción escolar de compás	89
8.4.1 La catáfora como preparación a la acción y a la construcción de sentido	90
8.4.2 El guion de la pregunta como autorregulación para asumir la responsabilidad sobre si y sobre el propio conocimiento.....	94
8.5 Integración del conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción escolar de compás	97
9. CONCLUSIONES.....	100
10. BIBLIOGRAFIA	104
ANEXOS	108
ANEXO 1 . PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN.....	108
ANEXO 2: FORMATO DEL PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.....	112
ANEXO 3. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN: ANALYTICAL SCHEME	115
ANEXO 4 EJEMPLO DEL ANALYTICAL SCHEME DILIGENCIADO A PARTIR DE UNA TRANSCRIPCIÓN	121
ANEXO 5 ESQUEMA SINTETICO DEL ANALYTICAL SCHEME.....	123

1.1 INDICE DE FIGURAS

Figura 1 dimensiones y componentes del conocimiento profesional.....	32
Figura 2 Conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas	35
Figura 3 conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares.....	¡Error! Marcador no definido.
Figura 4 estructura del protocolo de observacion.....	50
Figura 5 triangulación de la información.....	56
Figura 6 el conocimiento profesional específico de los profesores de música asociados a la noción escolar de compás	99

1.2 INDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 separación del compás con línea en zig zag.....	65
Ilustración 2 transcripcion de la ronda giremos con el acento en el piano y palmas de los niños	67
Ilustración 3 solo melodía al piano	67
Ilustración 4 indicador gráfico del compás de tres sobre negra.....	68
Ilustración 5 la profesora ejemplifica con el gesto "el cajoncito"	72
Ilustración 6 transcripción de la canción <i>al pom pom</i>	75
Ilustración 7 transcripción de lectura rítmica de dibujos de monosílabos	79
Ilustración 8 dibujos en el tablero de palabras monosílabas y bisílabas	79
Ilustración 9 ejercicio de pausa respiratoria -inhalación	86
Ilustración 10 ejercicio de pausa respiratoria - exhalación	86
Ilustración 11 anticipación a través del gesto de las manos.....	91
Ilustración 12 transcripción de la profesora cantando el acento.....	91

2. INTRODUCCION

Esta investigación se realizó en el marco del grupo *Investigación por las aulas colombianas*, Invaucol, bajo la dirección del Doctor Gerardo Andrés Perafán. Este trabajo se enmarca en la línea de investigación *conocimiento y epistemologías del profesor* a partir de un enfoque cualitativo – interpretativo, fundamentando su postura a partir del pensamiento complejo y con una visión epistemológica basada en el constructivismo radical.

Se realizó un estudio de caso colectivo acompañando dos profesoras durante la enseñanza de la noción escolar de compás, con el fin de develar el entramado de relaciones entre los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas; que conforman el conocimiento profesional específico del profesor.

Este informe de investigación de tesis de maestría está organizado en cinco grandes apartados 1) la presentación, que incluye la justificación, el problema y los objetivos. 2) el marco referencial, en el que se recorren los principales desarrollos en el campo de investigación sobre el profesor. 3) la metodología, que describe tanto el enfoque metodológico privilegiado, como las técnicas e instrumentos para la construcción y el análisis de datos. 4) el análisis e interpretación de la información, en el cual, a partir de la triangulación de los datos, se conforman, a juicio de la investigadora, ocho figuras discursivas que componen el discurso del profesor y que dan cuenta de la presencia y posterior integración de los cuatro saberes constitutivos del conocimiento profesional docente, para cerrar el capítulo se explora la integración de estas figuras en la noción escolar de compás. 5) las conclusiones, las referencias bibliográficas y los anexos que se consideraron importantes para la realización de esta investigación. Se espera, con este aporte a la construcción del conocimiento educativo, ampliar, profundizar y comprender aún más la dignidad de la profesión docente.

3 JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, darle estatus de profesión a la docencia constituye una gran polémica debido a la multiplicidad de visiones y concepciones que tiene la idea de profesión. Aunque la tendencia generalizada de los organismos internacionales es reconocer al profesor como un profesional, las sutilezas del término conducen a una posición confusa acerca de cuál es ese profesionalismo del profesor. Desde los esfuerzos colectivos es necesario establecer y delimitar los territorios del conocimiento, que justifiquen de una manera válida, el reconocimiento de la labor docente como una actividad profesional

Una de las necesidades primordiales de la profesionalidad de la enseñanza reside, en parte, en reconocer la naturaleza del conocimiento del profesor como un saber profesional epistemológicamente diferenciado del campo disciplinar al cual aparentemente se adscribe; así, Hernández y López (2002) señalan que “se piensa en las disciplinas como espacios de producción de conocimientos”, y se relega al docente como un transmisor de estos, se reduce su papel social como agente de circulación del conocimiento y se desconoce el papel del docente como productor de éste; es aquí donde se torna difusa la visión del docente como profesional productor de conocimiento situado.

El panorama de la educación se encuentra en la intersección de múltiples ámbitos, entre ellos: la filosofía, la epistemología, la sociología, la antropología y la psicología; por esto es necesario rastrear el origen epistemológico del conocimiento del profesor, con el fin de comprender que el conocimiento que produce el profesor es de origen múltiple, intencionado, situado y es componente fundamental en la comprensión de la labor docente como una actividad profesional de la cual devienen saberes válidos que educan sujetos..

Es por esto que se pone de relieve la importancia de indagar acerca del docente; investigación que se ha adelantado con distintas ópticas, desde las más instrumentales hasta miradas más complejas y alternativas.

En el grupo *Investigación por las aulas colombianas –Invaucol-*, se propone la investigación *desde* el profesor con una perspectiva alternativa que muestra al docente como productor de conocimiento, no solo didáctico o de gestión del aula, como lo presentan otros estudios; sino en las nociones que enseña

La investigación educativa en artes es una cuestión emergente, las indagaciones actuales de la educación artística están orientadas en mayor forma a la investigación creación o a la producción de herramientas didácticas. En el momento actual, es importante reflexionar sobre las características del conocimiento del profesor de música y, más importante aún, es hacerlo en las aulas reales para obtener un panorama completo y complejo de las prácticas docentes en educación musical.

Así, se hace necesario investigar, a través de un estudio de caso colectivo, el conocimiento profesional específico de los profesores de música asociados a una categoría específica.

En el trabajo de investigación, es de resaltar la participación de las dos profesoras, con amplia trayectoria en el ejercicio de la enseñanza, porque permitieron un acercamiento, en forma auténtica y espontánea, a la enseñanza y al conocimiento que se produce en algunas Instituciones Educativas del Distrito de Bogotá.

4. PROBLEMA

4.1 Delimitación y formulación y del problema

El grupo de investigación INVAUCOL, (Investigación por las aulas colombianas) se enmarca dentro del programa internacional de investigación sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor; buscando reflexionar, desde una concepción alternativa, acerca de la naturaleza y la epistemología del conocimiento del profesorado asociado a categorías particulares.

Desde esta perspectiva se contempla una ruptura epistemológica, la cual asume que no se puede considerar al conocimiento del profesor asociado a categorías específicas derivadas del conocimiento disciplinar, sino, que dicho conocimiento es más complejo, construido a partir de diferentes estatutos epistemológicos fundamentales, tales como: la transposición didáctica, la práctica profesional, las teorías institucionales (campo cultural institucional) y la propia historia de vida.

En la presente investigación, se indaga por el conocimiento profesional de los profesores de música asociados a una categoría específica, en este caso la noción escolar de compás. Se debe resaltar, que a diferencia de lo que sucede con la enseñanza de las ciencias particulares, en el campo de la educación artística, este trabajo es pionero, casi inédito. Por esto, las investigaciones son escasas y con poca difusión.

La investigación educativa en el campo de la educación artística y, específicamente en la educación musical, ha sido enfocada especialmente al desarrollo de habilidades y destrezas a través de estrategias didácticas; dando un uso instrumental a la música y al arte en general, dejando de lado la reflexión sobre la

naturaleza del conocimiento musical y la generación de sentido y significado para la formación del individuo.

Por consiguiente, es necesario resaltar la importancia de esta investigación, que explora el papel de la educación musical en el ámbito escolar, en una coyuntura histórica donde las artes en la escuela están siendo relegadas a papeles secundarios y desplazadas hacia el campo de la educación no formal.

Entendiendo como elementos integrantes de la música el ritmo, la melodía y la armonía; donde el ritmo es la distribución de las duraciones sonoras en el tiempo, la melodía añade las diferentes alturas (notas) a las duraciones sonoras y la armonía superpone varias alturas y duraciones formando consonancias o disonancias; se selecciona la noción de compás, perteneciente al ámbito de lo rítmico, como la categoría específica alrededor de la cual se realiza esta investigación.

El compás organiza y da estructura al pensamiento rítmico principalmente, pero en menor medida también lo hace en lo melódico y lo armónico. Citando a Willems (1964) "... hasta tal punto que se compone en compases.",(p 252) . La noción de compás es una de las primeras que se introduce en la educación musical tanto para desarrollar la vivencia de lo rítmico, como para comprender y desarrollar la representación escrita de la música.

Por esto se considera como una noción fundante de la música y se buscará la construcción de sentido que realiza el profesor de música al enseñar esta noción. Formulando el siguiente problema de investigación:

¿Cuál es el conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción de *compás*?

5. OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GENERAL

Identificar y caracterizar el conocimiento profesional específico que mantiene el profesorado de música asociado a la noción de compás.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los saberes académicos de los docentes de música, asociados a la noción de compás.
- Identificar los saberes basados en la experiencia de los docentes de música, asociados a la noción de compás
- Identificar las teorías implícitas de los docentes de música, asociadas a la noción de compás
- Identificar los guiones y rutinas de los docentes de música, asociados a la noción de compás.
- Explicitar la integración de los cuatro saberes (guiones y rutinas, teorías implícitas, saberes académicos, saberes basados en la experiencia) constituyentes del conocimiento profesional del profesor de música asociados a la noción de compás.

6. MARCO REFERENCIAL

6.1 La investigación sobre el profesor

6.1.1 Antecedentes

En 1974, el entonces director del Instituto de Investigación sobre la Enseñanza en la Universidad de Michigan, Lee Shulman, presidió la Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza convocada por el Instituto Nacional de Educación de Washington. Dicha comisión reunió trabajos sobre procesamiento de la información, investigación de la interacción en el aula y de la práctica de la enseñanza. En los informes elaborados se acordó que el estudio de la relación entre el pensamiento y la acción es decisivo, pues lo que los profesores hacen es consecuencia de lo que piensan. La comisión dejó planteada la imagen del docente como profesional que toma decisiones contextualizadas, articula una multiplicidad de datos y combina diversas informaciones, lo cual pone en discusión la imagen de técnico, de tanto peso en ese entonces, debido entre otras razones a las investigaciones del tipo proceso – producto, que conciben al profesor como un aplicador de currículos y técnicas de enseñanza diseñados por expertos educativos.

A partir de 1975 se inician investigaciones en diferentes grupos académicos sobre el pensamiento del profesor como posibilidad del desarrollo docente. En 1983, como lo menciona Perafán (2004), se constituye la Asociación Internacional para el estudio del Pensamiento Docente (ISATT por su sigla en inglés), en la Universidad de Tilburg, Nueva Orleans, que aborda cuatro grandes campos de investigación: propósitos y creencias de los profesores, intencionalidades y procesos de pensamiento, emociones y reflexión como aspectos de las acciones profesionales y el pensamiento del profesor influido por factores contextuales. Uno de los mayores aportes de estas investigaciones es el descubrimiento del saber particular que poseen los llamados *profesores expertos*, que cuentan con diez o más años de ejercicio docente. Este descubrimiento surge de la comparación de la práctica de

profesores expertos versus la de los profesores principiantes y que llega a conclusiones como la surgida en el artículo “Conocimiento Didáctico En Ciencias Sociales”, de Sigrun Gudmundsdóttir Y Lee Shulman (2005): “mientras que el profesor experto ha desarrollado una sofisticación en segmentar y estructurar el currículo y conoce los pros y contras de cada enfoque, el principiante solo conoce una forma, la que utiliza” (p. 9)

Esta y otras investigaciones revelan la existencia de este saber experto que es organizado y denominado de distintas maneras a lo largo del desarrollo del programa de investigación sobre el docente; la presente investigación apunta a al desentrañamiento de la naturaleza de este conocimiento.

6.1.2 Tendencias en la línea de investigación sobre el profesor

Las investigaciones sobre el pensamiento del profesor se han desarrollado desde diferentes enfoques filosóficos, psicológicos, epistemológicos y metodológicos, Lee Shulman (1997) en el capítulo paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza; una perspectiva contemporánea, artículo publicado en la compilación de Merlin Wittrock: La Investigación De La Enseñanza Vol I, agrupa en cinco tendencias las investigaciones del pensamiento del profesor: a) la investigación proceso - producto, b) la investigación sobre el tiempo de aprendizaje académico (TAA), c) investigación mediacional centrado en el estudiante, d) la ecología del aula, y e) cognición del profesor y su toma de decisiones.

6.1.2.1 Primeros momentos en la investigación sobre el profesor

El programa de proceso-producto surge a finales de los años 1960 en coherencia con la psicología conductista, relacionado con la explicación sobre la eficacia en la enseñanza, junto a conductas de los profesores con resultados sobresalientes en los estudiantes. Según este enfoque, resulta cuestionable la naturalidad de las conductas observadas, pues muchas veces son impuestas desde el diseño

experimental. Y no se busca una explicación sobre la relación entre conducta y respuesta, sino que se valida de forma cuantitativa y con un marcado pragmatismo, es decir, buscar lo que funciona. Además, excluye los temas del pensamiento y de la intencionalidad, concibe técnicamente la enseñanza, sin considerar variables que no pueden ser medidas, como los aspectos inconscientes y tácitos.

El programa de investigación del Tiempo de Aprendizaje Académico (TAA) Surgió en EEUU, a principios de la década del setenta, como una variación del planteamiento del Proceso – Producto. Su modificación se fundamenta en la creencia de que lo que un profesor hace en un momento afecta al estudiante fundamentalmente en ese momento, y no tanto en los resultados de un test que hace meses después. En esta concepción de la investigación de la enseñanza se especifica el área de contenido, se juzga la dedicación a la tarea del estudiante, se evalúa el nivel de dificultad de la tarea y se considera el tiempo como variable fundamental de la investigación. Aunque presentó fuertes críticas al programa de proceso producto el programa de TAA repite debilidades del proceso – producto como: mantener el énfasis en las relaciones entre variables, centrarse en estudiantes individuales; concebir pasivamente el aprendizaje, e intentar, sin lograrlo, ingresar en la complejidad de los múltiples fenómenos del aula.

A partir de los avances en psicología cognitiva, de la personalidad y el estudio del autoconcepto, surge el programa de Investigación mediacional centrado en el estudiante; el cual sugiere influencias desde la Sociología, en la formulación teórica y la elección de métodos. Las preguntas que aquí se formulan son, entre otras: ¿Cómo comprenden los estudiantes la instrucción que se da en clase?; ¿Cuáles son los procesos inmediatos y a medio plazo que la enseñanza genera en los estudiantes? De esta manera, el investigador se orienta hacia descubrir la simplificación y reconstrucción de la realidad de cada participante y buscar qué significado y qué fundamento se da a la enseñanza.

Angulo Rasco (1999) señala que la investigación mediacional se orienta hacia una renovación de la indagación sobre la enseñanza al resaltar los procesos cognitivos de las acciones docentes y las conductas, estrategias cognitivas y comprensiones del alumno; adopta metodologías cualitativas y cambia las concepciones sobre la enseñanza, el docente y el alumno; pero presenta dificultad con el reconocimiento del contexto y la confusión en las conductas de los agentes de la interacción.

Shulman (1997), por su parte, señala que una debilidad en este programa de investigación es que la mayoría de los estudios enmarcados en él han buscado explicaciones sobre las maneras más estables como los estudiantes comprenden los comentarios y acciones del profesor, tratándolos como rasgos y estados duraderos, generalización que no siempre es acertada. Este programa además ha descuidado el contenido y la mediación intelectual. Por otra parte, no siempre son fiables los juicios de observadores externos sobre la atención de los estudiantes.

Luego surge el enfoque de investigación de la Ecología del Aula que, como señala Angulo Rasco (1999), incluye las cualidades sociales y físicas de los contextos; ve el aula como un sistema vivo y puede ser considerado una evolución del anterior. Toma como fundamento la antropología, la sociología y la lingüística, y asume la postura desde las Ciencias Sociales, en la que la investigación no se concibe como fuente de respuestas prácticas sino de crítica, sus proposiciones difícilmente se traducen en principios de política educativa o indicaciones prescriptivas, esta investigación indica que tarea del científico social es un intento de descubrir un orden en la vida colectiva e introduce un concepto metodológico clave: *descripción densa o profunda*, según la cual, en palabras de Briones (2006), “la tarea de la etnografía no es la observación ni la descripción simple sino la descripción profunda de los significados de la acción humana realizada de tal modo que la haga inteligible” p 80.

Las debilidades de este programa, indicadas por Shulman (1997), son: la dificultad de realizar estudios interpretativos con niveles adecuados de fiabilidad y precisión,

también que algunas variables se examinan con detallismo, pero se descuidan otras igualmente importantes. No siempre se especifica cómo se recogieron datos ni cómo se infirieron las conclusiones a partir de ellos; además se tiende a ignorar la sustancia de la vida del aula, el contenido específico del currículum, además de centrarse en los estudiantes hasta cierto punto victimizados.

Por último, el programa de investigación de la cognición de profesor y su toma de decisiones, surge en los años cincuenta como crítica cognitiva al conductismo. Considera al profesor como profesional racional que emite juicios y toma decisiones en un medio complejo y propone que, para comprender las elecciones de los profesores en clase, se deben estudiar sus procesos de pensamiento antes, durante y después de la enseñanza. En este programa se realizan tres tipos fundamentales de estudios sobre el proceso cognitivo: las opiniones críticas y actitudes, la resolución de problemas y los estudios sobre toma de decisiones.

Las principales dificultades presentadas por este programa de investigación según Shulman (1997) Son: la limitada gama de actividades docentes a partir de las cuales se investigan los pensamientos del profesor, la distancia entre el escaso estudio de la cognición del profesor y el ingente crecimiento del estudio de la cognición de los alumnos; también señala que falta indagar sobre la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los docentes y la relación entre esta comprensión y la enseñanza que proporcionan.

6.1.2.2 Estudios sobre el pensamiento del profesor

En 1968 Phillip Jackson publicó el libro *La vida en las aulas*, en el cual describió en detalle la actividad del docente, categorizó las fases de enseñanza preactiva y enseñanza interactiva, y resaltó la importancia de investigar sobre los pensamientos del profesor en la planificación para comprender mejor los procesos en el aula, se estableció así un punto de partida para las posteriores investigaciones sobre la cognición docente.

Por su parte Clark y Peterson (1997) dividieron los estudios sobre pensamiento docente en tres grupos: la planificación del profesor, los pensamientos interactivos y toma de decisiones y, por último, las teorías implícitas y creencias del profesor.

Las investigaciones sobre la planificación del profesor revelaron la existencia de por lo menos ocho tipos diferentes de planificación: semanal, diaria, de largo alcance, de corto alcance, anual, de periodo lectivo, de unidad y de lección. Angulo Rasco (1999) señala como los resultados más sobresalientes de estas investigaciones:

- La sistematización del modelo cíclico, no lineal.
- La existencia de dos estilos de planificación: los planificadores crecientes y los planificadores totales.
- El uso de la planificación como imagen o guion mental.
- La categorización de *actividad* como la unidad básica de programación y acción.

Para Perafán (2004) “los procedimientos establecidos por los profesores en la planificación incluyen tanto el control como la coordinación de secuencias específicas de (a) las actividades, (b) la instrucción o enseñanza, (c) el control, y, (d) la misma planificación” (p49). Se señala que las dos primeras tratan sobre objetos externos a los sujetos y responden a una concepción más clásica sobre la educación, se asocian a pensamientos analíticos y descriptivos; las dos últimas, el control y la misma planificación, corresponden a una reflexión de tipo metacognitivo que, dentro de una concepción alternativa de la educación, se vuelven objeto de sí mismas.

Otro de los grupos de investigaciones sobre el pensamiento del profesor se centra en el procesamiento de información y la toma de decisiones durante la enseñanza, llamado también *pensamiento y decisiones interactivos*; y consiste en el análisis de los pensamientos que subyacen a las acciones del profesor durante la enseñanza y los factores que llevan a mantener, reformar o replantear las actividades

planificadas; estas investigaciones han buscado reducir a diagramas las decisiones de los docentes y los factores que influyen en éstas (Clark y Peterson, 1997).

Angulo Rasco (1999) presenta dos modelos surgidos de estas investigaciones: el de Clark y Peterson (1978) y el de Shavelson y Stern (1981), ambos modelos presentan las vías alternativas del accionar docente y se fundamentan en que los cambios en este accionar se suscitan por las variaciones en el comportamiento de los alumnos. Shavelson y Stern introducen además el concepto de *rutina*, como plan mental o guion preestablecido, que se reorienta, se adapta o se realiza como fue planeado, según el comportamiento de los estudiantes. Estas rutinas reducen el volumen consciente de decisiones que un docente debe tomar dentro de su intervención.

Estas investigaciones muestran que las decisiones de los docentes están relacionadas con los objetivos, los contenidos, los procedimientos, los materiales y especialmente a partir y sobre los alumnos; es evidente que se realiza un análisis de las decisiones que de forma consciente toman los profesores durante la clase, pero como indica Perafán (2004) “es necesario emprender un buen número de investigaciones que permitan identificar, comprender e interpretar los principios inconscientes que mediatizan o determinan las decisiones que de manera permanente están tomando los docentes durante la enseñanza, sin saber que las toman”(p 45)

El tercer grupo, teorías y creencias de los profesores, investigó las estructuras cognitivas esquemáticas en forma de proposiciones sobre características o clases de los objetos; según Clark y Peterson (1997) “la conducta cognitiva [...] del docente está guiada por un sistema personal de creencias, valores y principios y que es este sistema el que le confiere sentido” (p 518). Muchas investigaciones indagaron acerca de las interpretaciones de los docentes acerca de las causas de la conducta de los alumnos, y cómo influyen éstas en la retroalimentación que se le da al estudiante; otras investigaciones posteriores giran en torno a las perspectivas de

los docentes sobre su rol, las concepciones de los docentes acerca de la lectura, los principios que orientan la práctica del profesor, la aplicación de los planes de estudio. Las primeras indagaciones se centraron en las teorías y creencias explícitas en los profesores; las segundas, inscritas en una visión más interpretativa que explicativa, buscan los sentidos y significados que los profesores dan a sus acciones bajo la influencia de la intencionalidad del profesor y la cultura que lo constituye, éstas se agrupan bajo la categoría *teorías implícitas*, la finalidad de estas indagaciones es explicitar y hacer visibles los marcos de referencia a través de los cuales los profesores reciben y procesan la información.

Hasta aquí se muestra una diferenciación entre dos enfoques de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor: uno que se fundamenta en un enfoque de tipo cognitivo y que afirma que el pensamiento es una determinante causal de la acción humana; muestra cuales son las estructuras del pensamiento del docente, y cómo estas, tanto en la planeación como en la enseñanza interactiva, determinan su actuación

Otro enfoque postula que entre las creencias y la actuación del profesor no siempre hay una relación causal plena, lo cual llevó a concluir que estas no constituyen todo el pensamiento del profesor. Eso ha llevado a pensar en otro campo más complejo relacionado con el *conocimiento del profesor*. El programa ha desembocado en líneas y proyectos de investigación que buscan identificar y caracterizar el conocimiento base que mantiene o que produce el profesorado, con el fin de fundamentar su desarrollo profesional.

6.1.2.3 El conocimiento del profesor

A continuación, se reseñan algunas propuestas teóricas que describen la configuración del conocimiento del profesor, es de resaltar que “en ese sentido, el conocimiento del profesor como resultado de la integración de diferentes fuentes de

saber, es considerado como otro momento de gran significado en la constitución de este programa de investigación.” (Ortega y Perafán 2012).

Para Angulo Rasco (1999) el trabajo de Elbaz (1981) es pionero en el conocimiento *desde* los docentes y no *sobre* los docentes, Elbaz señala cinco orientaciones sobre el conocimiento personal práctico, estas orientaciones son: situacional, personal, social, experiencial, y teórica; además enunció cinco dominios de contenido práctico: conocimiento del Yo, conocimiento del ambiente de enseñanza, conocimiento de la materia que ha de enseñarse, conocimiento curricular y conocimiento de la instrucción. Este panorama delinea la complejidad del estudio sobre el pensamiento del profesor.

Shulman (1987) señala como componentes del conocimiento del profesor: el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico general, el conocimiento del currículum, el conocimiento didáctico del contenido, el conocimiento sobre los alumnos y el conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos. Resalta la importancia de profundizar en el estudio del conocimiento didáctico del contenido. En este artículo señala como posibles fuentes de estos conocimientos:

- 1) formación académica en la disciplina a enseñar; 2) los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y la financiación, y la estructura de la profesión docente); 3) la investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores; y 4) la sabiduría que otorga la práctica misma (p11).

A su vez Angulo Rasco (1999) propone la categoría *conocimiento* de oficio, que engloba los siguientes conocimientos prácticos: representación de la materia, procesos de enseñanza, interacción entre representación del contenido de la materia y acción práctica, conocimiento valorativo y esquemas de actuación y comprensión (p 309).

Por su parte Marcelo (2005) propone agrupar tres tipos de conocimiento: conocimiento *psicopedagógico*, que está relacionado con los conocimientos sobre los principios generales de la enseñanza, el aprendizaje y los alumnos; conocimiento del *contenido*: sobre la materia que enseña, se puede dividir entre conocimiento sustantivo y sintáctico; conocimiento *didáctico del contenido* como combinación entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarlo.

6.1.2.3.1 El conocimiento del profesor como conocimiento yuxtapuesto

En 1986, en el marco del congreso de la Rábida, se publica el primer libro en español acerca del tema: *Pensamiento De Los Profesores Y Toma De Decisiones*, por L. Villar Angulo (1986) Compilador, y posteriormente *El Pensamiento Del Profesor* de Carlos Marcelo García (1987), aquí se introduce a los profesores de habla hispana en esta línea de investigación.

La reflexión sobre el docente avanza en diferentes grupos académicos, entre ellos el proyecto curricular investigación y renovación escolar (IRES) en la Universidad de Sevilla, liderado inicialmente por Rafael Porlán, Pedro Cañal, y J. Eduardo García. En este proyecto se asume el conocimiento del profesor desde una perspectiva epistemológica, presentando la categoría *conocimiento escolar*, como un conocimiento cuyo origen se diferencia del disciplinar “de hecho, en 1989 Rafael Porlán en su tesis doctoral pretende establecer una primera base epistemológica para fundamentar el conocimiento escolar” (García P. y Porlán, 2000 p 3) el proyecto asume dos propuestas, una encaminada al desarrollo del currículo y otra sobre el desarrollo profesional del profesor llamada “investigando nuestra práctica” donde, entre otras cosas, se reflexiona acerca de los elementos que integran el conocimiento del profesor.

En el artículo de Porlán, Rivero y Del Pozo (1997 a), *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores i: teoría, métodos e instrumentos*, publicado en 1997; se propone un esquema de los componentes del conocimiento del profesor (figura 1)

Figura 1 dimensiones y componentes del conocimiento profesional

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

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

Dicho esquema parte de considerar que el conocimiento del profesor tiene dos dimensiones: una epistemológica y otra psicológica, la primera presenta la dicotomía entre conocimiento racional y conocimiento de nivel experiencial; en la dimensión psicológica se observa la dicotomía explícito/tácito. Porlán y Rivero (1998) definen así cada uno de estos saberes:

Los saberes académicos se refieren al conjunto de concepciones disciplinares relativas a los contenidos de la disciplina y a los de las ciencias de la educación, estos saberes se generan fundamentalmente en la formación inicial del profesor, es decir, en el pregrado.

Los saberes basados en la experiencia se constituyen en las ideas conscientes desarrolladas durante el ejercicio de la profesión “estos saberes se suelen manifestar como creencias, principios de actuación, metáforas, imágenes de conocimiento personal etc” (Porlán y Rivero 1998 p. 60); los saberes académicos y aquellos saberes basados en la experiencia son saberes de tipo explícito, es decir, pertenecen a la dimensión consciente del profesor.

Las rutinas y guiones son conjuntos de esquemas tácitos que predicen el curso de

los acontecimientos del aula y se generan cuando se es estudiante antes de ejercer la docencia. Responden a preguntas sobre el qué y el cómo del hacer. Retoman el concepto de rutina generado en Shavelson y Stern (1981). Por su carácter no explícito son muy resistentes al cambio.

Por último, las teorías implícitas dan razón de las creencias y acciones del profesor en función de categorías externas, tienen carácter inconsciente y, para Porlán y Rivero, suelen guardar relación con estereotipos sociales dominantes.

Esta construcción enuncia los anteriores componentes como *yuxtapuestos* en el docente, es decir, que se encuentran desintegrados y fragmentados y ocasionan incoherencia en la actuación profesional. Porlán y Rivero (1998) proponen una reelaboración de estos saberes en la búsqueda del *conocimiento profesional deseable*, que se da a través de la formación, de la interacción con pares y de la investigación. No es intrínseco a los profesores, es necesario buscarlo y favorecer su integración.

Cabe destacar que esta organización de saberes integrantes del conocimiento del profesor, su clasificación en saberes explícitos y tácitos, y los niveles racional y experiencial son un importante hallazgo en las investigaciones sobre la estructuración del conocimiento del profesor, y dan una base para el desarrollo investigativo del grupo de investigación Invaucol.

Sin embargo, respecto a la propuesta de “*conocimiento profesional deseable*”, la investigación de Perafán (2004) señala como “*discutible*” esta calidad de *deseable* en la integración externa de los componentes del conocimiento del profesor, pues no se ha documentado a través de estudios esta supuesta no – integración. La yuxtaposición de saberes presenta así al maestro como sujeto epistemológico escindido profundizando en la concepción hegemónica en la cual él debe ser *reparado por los intelectuales*, diferentes al propio profesor. Por este motivo sugiere un enfoque distinto a la investigación sobre el conocimiento del profesor

6.1.2.3.2 El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas

Con el fin de ordenar la dispersión de categorías sobre el conocimiento del profesor, y en aras de favorecer la imagen del profesor como intelectual de la educación, separándose de la visión desarrollista donde la educación es pensada por expertos y es aplicada por los profesores, se conciben los cuatro componentes del conocimiento del profesor como una polifonía epistemológica, donde, de manera simultánea, pero no desagregada, el profesor produce conocimiento, no del tipo didáctico, acerca de cómo hacer más comprensible el conocimiento disciplinar, sino directamente sobre la noción que enseña; no desde el sentido de la disciplina, sino acompañando al estudiante hacia su configuración como sujeto, “el aula y la escuela, son también lugares en los cuales se promueven a la existencia relaciones imaginarias que constituyen a los sujetos” Perafán (2000 p. 130).

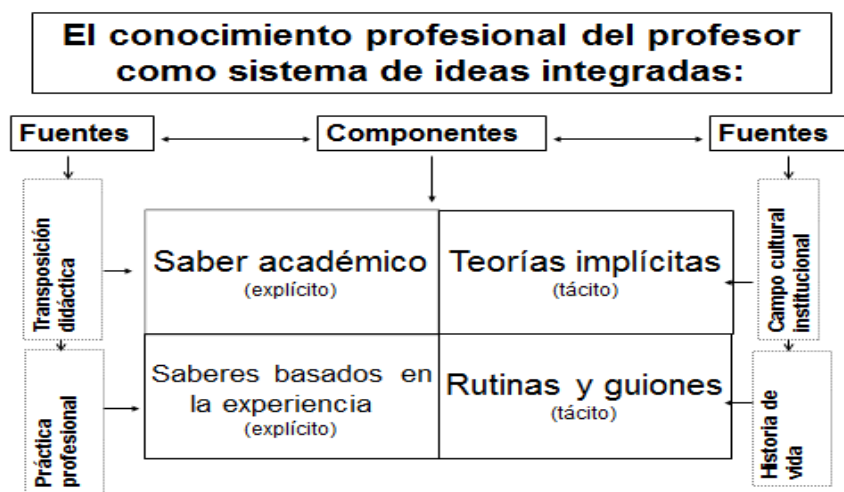
Si se establece la existencia de epistemes locales, en lugar de una única teoría del conocimiento, parece razonable plantear que los estatutos epistemológicos de las diferentes ciencias no pueden ser aplicados como estatuto fundante a la episteme del profesor. Por el contrario, esta episteme surge de la complejidad del aula y de la diversidad de orígenes de los conocimientos del profesor.

En este sentido Perafán (2005) señala 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. Así, el principio de transposición didáctica deviene fundante del saber académico, la práctica profesional de los saberes basados en la experiencia, el campo cultural institucional de las teorías implícitas y la historia de vida del docente de los guiones y rutinas” (p. 2)

Para ilustrar lo anterior presenta el siguiente esquema

Figura 2 Conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas



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

En ésta figura se presenta la categoría de Conocimiento Profesional Docente Como Sistema De Ideas Integradas, donde se muestra la relación entre los cuatro tipos de saberes del profesor y sus cuatro estatutos epistemológicos fundantes. Para esto es necesario resignificar los cuatro tipos de saber, presentados por Porlán y Rivero, dando paso a nuevos sentidos que resaltan la participación que ha tenido el profesor en la construcción de los conocimientos que enseña

En este caso entonces, se entienden como *saberes académicos* los conocimientos racionales, ya no los adquiridos en la formación universitaria inicial o los provenientes de la disciplina, sino los que surgen de la *transposición didáctica*, como teoría alternativa enunciada en el posfacio a la segunda edición de la obra del mismo nombre de Y. Chevallard (1997).

No se trata de ver la transposición didáctica como se entiende popularmente: como una técnica de modelación y adecuación que permite que el saber sabio se torne apto para ser enseñado, esta sería una propuesta cuando menos absurda, pues una técnica no puede verse como un estatuto epistemológico.

Se precisa entonces una lectura alternativa de esta teoría, Chevallard (1997) desarrolla la noción de transposición didáctica, con la cual formula un problema epistemológico. Este planteamiento pone en tela de juicio el origen del conocimiento escolar y señala que este conocimiento no parte de la disciplina particular, sino del campo de la antropología, y tiene como objeto de estudio cómo el hombre enseña. El conocimiento escolar, además, está mediado por la intencionalidad educativa, y por la idea según la cual todo conocimiento es un *co-nacimiento* que surge en el encuentro entre el sujeto profesor y el sujeto estudiante.

Nunca antes se había visto a los sujetos (profesor y estudiante) y al objeto (saber) como la misma cosa, donde el co-nacimiento es la emergencia de los tres en el acto educativo, en la interpelación hacia el constituirse sujetos

Los *saberes basados en la experiencia* aluden a los principios de acción que resultan de la reflexión sobre la acción y a los sentidos que la práctica profesional da a las diferentes categorías enseñadas. No parten únicamente de la reflexión en la práctica, sino, principalmente, de la práctica misma. De acuerdo con Perafán (2011) “la práctica profesional docente es racional por sí misma, no requiere de una razón externa para existir como saber.”(p12)

La reflexión en la acción y sobre la acción (Schön, 1992) se convierte en un principio de actuación que determina el accionar del profesor. Según Espinosa (2013) es “un proceso que responde a situaciones complejas de la realidad en el aula, atendiendo a que diariamente el docente se enfrenta a situaciones nuevas dado que su trabajo recae sobre sujetos racionales que provienen de diversos contextos, con culturas diferentes” (p 38)

En este sentido, se resaltan los años de experiencia docente como un factor determinante en el curso de esta investigación, pues la construcción de los saberes basados en la experiencia exige la validación desde la práctica, desde la interacción real con el estudiante y con la institución educativa.

Los *guiones y rutinas* tienen como estatuto epistemológico fundante la historia de vida del profesor, y se diferencian del componente anterior por su carácter tácito. Según Espinosa (2013) “el guion es la atribución de sentido que el sujeto profesor hace [de forma tácita] y que devino en el marco de una experiencia y en un contexto en particular.” (p 39). Estos guiones y rutinas se muestran por ejemplo a través de expresiones reiteradas, anécdotas personales, frases jocosas o simplemente a través de silencios; y provienen de las experiencias personales adquiridas fuera de la formación profesional y permanecen en la acción del profesor de forma subconsciente o inconsciente. Aquí las acciones subconscientes son las que pueden volver a la consciencia por la simple evocación y estimulación del recuerdo; mientras que las inconscientes son aquellas producidas por la represión, que solamente pueden volverse conscientes de forma parcial bajo técnicas de asociación libre comunes en el psicoanálisis.

Las *teorías implícitas* comparten el carácter tácito de los guiones y rutinas, permanecen ocultas a la consciencia del profesor, pero son parte importante de su constitución como sujeto epistémico. Surgen de la acomodación que hace el profesor a las teorías o modelos institucionales de referencia. Muchas de esas teorías se presentan en los textos institucionales como marco de referencia. Textos tales como el proyecto educativo institucional, (PEI); los planes de área y de aula, las actas de reuniones y todo aquello que configura el conocimiento enmarcado en el ámbito de una entidad educativa.

Se considera entonces el campo cultural institucional como estatuto epistemológico fundante de las teorías implícitas; pues, según Barinas (2014) “la cultura institucional constituye una realidad social elaborada por los sujetos, cuya naturaleza compleja establece modos de comportamiento, pensamientos y saberes que hacen parte de una construcción histórica intencional, diversa, compleja, relativa e inacabada”(p 54) estos modos terminan mediando o incluso determinando

las teorías implícitas que construyen los profesores acerca de las nociones que enseñan.

Para el grupo Invaucol, el conocimiento del profesor se produce en esta polifonía epistemológica entre los cuatro saberes, no de forma yuxtapuesta y desintegrada sino como un conocimiento complejo que, más allá de la simple transmisión de una disciplina, busca dar sentido y significado a los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. Surge entonces la cuestión acerca de cuál es el lugar en el que se evidencia esta polifonía epistemológica, dando paso a la categoría de investigación sobre el conocimiento profesional específico asociado a categorías particulares.

6.1.2.3.3 El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares

El acto educativo se da a través de nociones, por lo cual se hace necesario pasar a una nueva categoría, deudora de la anterior, donde el conocimiento profesional docente sigue siendo un sistema de ideas integradas con sus fuentes fundantes, articulados todos ellos de forma evidente en la enseñanza de las nociones: es así como se enuncia la categoría *conocimiento profesional docente específico como sistema de ideas integradas asociado a categorías particulares*.

La integración de los cuatro tipos de saberes se revela en la enseñanza de categorías específicas. Por esta razón la investigación del grupo se realiza a través de estudios de caso que documentan cómo, en el momento de la acción docente, surgen los diferentes componentes explícitos e implícitos del conocimiento profesional del profesor asociados a una categoría particular de la disciplina, esto hace posible conformar la existencia de un corpus conceptual construido por los docentes acerca de las nociones escolares específicas, diferentes a las nociones de las disciplinas, al interpelar al sujeto para que devenga sujeto en el marco de esta noción.

Hablar de integración solo es posible adentrándose profundamente en el orden discursivo del profesor. En dicho discurso circulan figuras literarias, en este caso discursivas, tales como: metáforas, símiles, ejemplos, rituales, analogías, pretextos y dispositivos, que concurren a la construcción de un sentido general y complejo de una noción.

Se puede afirmar en consecuencia, y de acuerdo con Babolin en la obra *Producción de Sentido* (2005) que, frente a la comunicación en general y al discurso del profesor en particular:

la comunicación no puede agotarse en el intercambio de informaciones [sino] convertirse a su vez en una comunión de vida y un acuerdo sobre la consecución de un fin [a este] tipo de comunicación corresponden el símbolo y el nivel simbólico de la significación (comportamiento intencional) (p89)

En el caso del discurso docente, este comportamiento intencional está orientado por el propósito educativo.

Por tanto, al interpretar el discurso alrededor de una noción, se hace evidente cómo todos los componentes están relacionados y concurren a la formación de esa noción. La tarea del investigador, entonces, es entender e interpretar las relaciones que se establecen entre las múltiples narraciones que se conforman como figuras discursivas, las cuales no son instrumentos didácticos, como los concibe Shulman, sino que estas *configuran* el pensamiento docente. Se afirma entonces que el profesor piensa “*a golpe de metáfora*” pues solo así puede abordar la complejidad de las nociones escolares que construye en intencionalidad de enseñanza, y que no se remiten a lo disciplinar sino a la interpelación a otros, para que esos otros devengan sujetos de ese discurso

Por esta razón se enriquece el esquema ofrecido en la categoría de conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas con la ubicación central de las categorías específicas, como ilustración de la categoría de investigación conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares

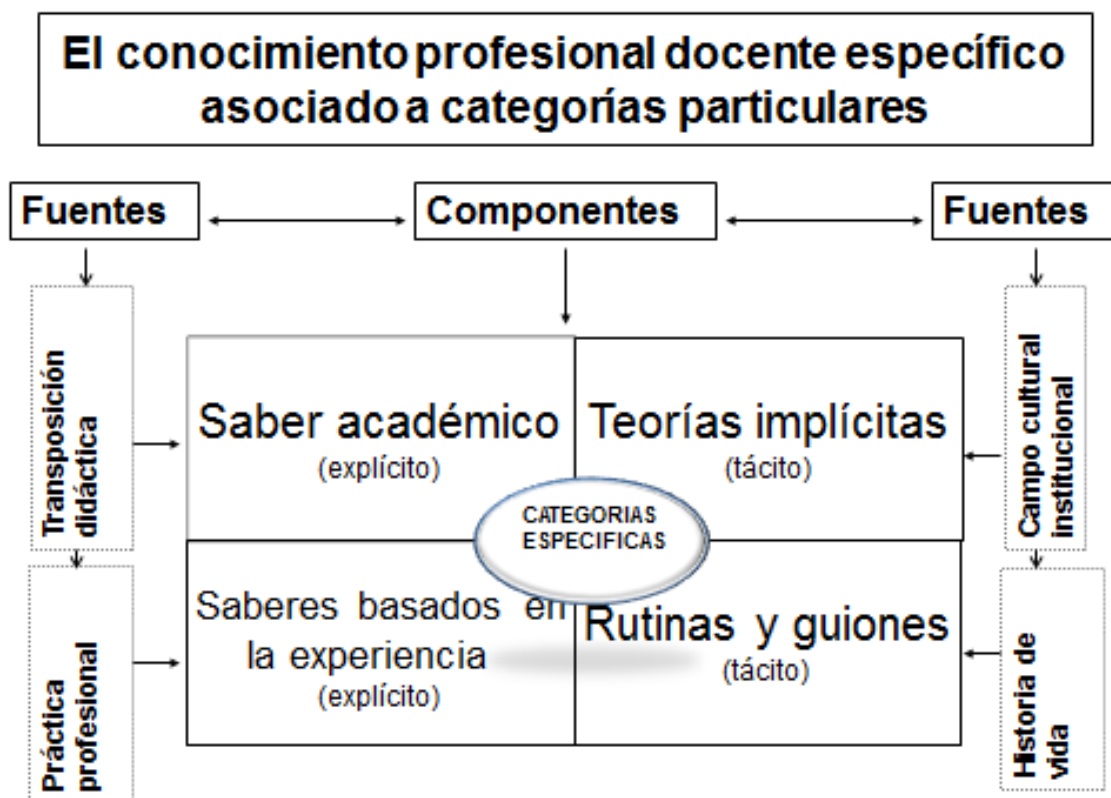


Figura 3 conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares

Fuente: Tomada de: El Conocimiento Profesional Docente: Caracterización, Aspectos Metodológicos Y Desarrollo. Aprobado para publicación en el libro: Estado De La Enseñanza De Las Ciencias: 2000-2011. MEN-Universidad Del Valle (Perafán, 2013)

7. METODOLOGÍA

7.1 MARCO REFERENCIAL DE LA METODOLOGÍA

La línea de investigación sobre el *conocimiento profesional del profesor asociado a categorías específicas* asume una comprensión a partir del constructivismo radical, que se diferencia de la concepción de objetividad del pensamiento positivista. La existencia se encuentra en el observador y en su relación y explicaciones de los objetos. Según Maturana (1998) esto conlleva “a que toda afirmación es válida en algún dominio de la realidad y por consiguiente no puede ser intrínsecamente falsa.” (p. 28), a partir de tal concepción se considera al saber y al conocimiento de forma indiferenciada, pues el conocimiento científico que, desde la perspectiva positivista, se basa exclusivamente en la razón, asume en cambio, en la concepción alternativa la subjetividad como elemento integrante del conocimiento, al tomar en cuenta este componente, la diferencia entre conocimiento y saber desaparece.

Las características epistemológicas de esta visión alternativa, son enunciadas por Glasersfeld en su artículo *Despedida de la Objetividad* (1995). Aquí se indica que el papel del saber es capacitarnos para obrar en el mundo de nuestra experiencia y todo conocimiento en el mundo de la experiencia debe ser construido y no puede tener pretensiones ontológicas de objetividad, por consiguiente, el saber puede adecuarse a la realidad, pero nunca coincidir, pues la acción del observador siempre estará mediando en la construcción de la realidad del sujeto.

A partir de esta concepción se enfoca la investigación y sus respectivas herramientas de producción de datos; pues se concibe que los datos se construyen, no se recogen. La relativización de la objetividad y la acción del observador sobre lo observado orientan la metodología del trabajo de investigación, pues las herramientas de investigación empleadas guardan coherencia con la concepción del ser y del conocimiento que subyace al trabajo.

7.1.1 Investigación cualitativa

Fernstermacher (1997) diferencia entre las investigaciones cualitativas y las cuantitativas, presentando a estas últimas como más afines al conductismo y a la experimentación en laboratorio; la investigación cualitativa, en cambio, está más próxima a la investigación sociológica y etnográfica a partir de la observación; el autor manifiesta que las metodologías cualitativas son más efectivas en el descubrir problemas, las cuantitativas aparecen como más eficaces en el resolver problemas. Por esto aboga por un pluralismo metodológico e integrador.

En el texto de Wittrock M. (1997) aparece también el artículo de Frederick Erickson *Métodos Cualitativos De Investigación Sobre La Enseñanza*, en este texto Erickson presenta el surgimiento del enfoque interpretativo como una postura del investigador desde la complejidad a partir de la visión de Dilthey sobre el hacer hermenéutica para diferenciarse del conocimiento de las ciencias exactas.

Aquí el autor muestra como en la primera mitad del siglo XX la perspectiva descriptiva se aplica a la investigación en la enseñanza partiendo de realizar estudios similares a los psicológicos, luego pasa al modelo de proceso - producto, finalmente al que llama “experimentación agrícola” para concluir que “es muy posible que ya hayamos aprendido casi todo lo que se puede aprender mediante la aplicación de ese marco teórico de referencia y de los métodos que de él deriven” (p.228).

Por el contrario, la perspectiva interpretativa se abre con una gran potencia a la complejidad de los fenómenos educativos, desde la acción en el aula, y la influencia del macrocontexto en la problemática educativa. Además, busca los significados y sentidos que los actores de la educación dan a sus acciones. Es por esto que la investigación sobre el conocimiento profesional del profesor se ubica dentro de esta perspectiva investigativa, pues es la búsqueda de este significado y sentido el que fundamenta la reflexión acerca del pensamiento profesional del profesor.

7.1.2 Investigación interpretativa

Según Briones (2006) la investigación social tiene dos tendencias: una que se entiende a sí misma como ciencia explicativa y otra como una ciencia interpretativa; las ciencias sociales como ciencias explicativas se inspiran en las ciencias naturales y, por tanto, buscan explicar los hechos que estudian, bien sea a través de leyes o mediante causas. Las ciencias sociales interpretativas se conciben como diferentes a las ciencias naturales y tienen mayor diversidad en sus propuestas; su punto de coincidencia es la búsqueda de caracterizar el objeto y el método, de manera que las distinga de la propuesta positivista.

Por su parte Guba E. y Lincoln Y. en el texto *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa* (2002) presentan cuatro paradigmas en la investigación social, son estos: el positivista, el post positivista, la teoría crítica y el constructivismo; los dos primeros: positivismo y post positivismo, son hegemónicos, buscan la objetividad y la fiabilidad de los datos obtenidos y se aproximan más a lo cuantitativo y a la metodología experimental; y los segundos: la teoría crítica y el constructivismo, están más próximos a lo interpretativo, se encuentran en la búsqueda de reconocimiento en la comunidad académica, indagan por el sentido y el significado, utilizan metodologías dialécticas, hermenéuticas y dialógicas, pero difieren entre sí por cuanto la teoría crítica parte de un realismo histórico y busca la emancipación; por su parte el constructivismo busca la reconstrucción y comprensión de una realidad relativa, local y específica. Por tal razón el constructivismo radical es la perspectiva epistemológica privilegiada en esta investigación.

Esta investigación se realiza desde un enfoque cualitativo - interpretativo fundamentando su postura a partir del pensamiento complejo y con una visión epistemológica basada en el constructivismo radical. Para concretar este enfoque se ha seleccionado como herramienta principal el estudio de caso.

7.2 EL ESTUDIO DE CASO

El estudio de caso es la herramienta metodológica que, por excelencia, puede profundizar en la construcción epistemológica del profesor acerca de una categoría específica.

Para Stake (1995) “el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento.” (p 16) se espera que un caso abarque la complejidad de una particularidad, por la profundidad con la que se aborda para llegar a comprender su actividad. Para la investigación educativa lo acostumbrado es que se trate de personas o de programas.

Las tres clases de estudios de caso según Stake (1995) son: el estudio *intrínseco* de casos, cuando se considera el caso especialmente importante y necesario para aprender de él; el estudio *instrumental* de caso, cuando se parte de una pregunta que se puede ilustrar a través del análisis de un caso sin que este sea específicamente diferenciado; para esta situación se busca comprender otra cosa y no el caso en sí; y, finalmente, el estudio de casos *colectivo*, que es el tipo de estudio que se realiza en esta investigación y en el cual, al igual que en el estudio instrumental, se necesita una comprensión general de algo, pero a diferencia del anterior, utiliza varios sujetos de estudio, en nuestro caso, varios profesores. Este último tipo de estudio atiende un poco más a la representatividad, aunque no es su finalidad real; el objetivo fundamental del estudio del caso es la comprensión precisa del caso a través de la particularización y no de la generalización. Por esto se hace necesario delimitar la selección de los sujetos participantes del estudio de caso colectivo.

7.2.1 Identidad del profesor de música

Una de las primeras dificultades metodológicas al enfrentarse a este tipo de investigación lo constituye la pregunta por ¿quién puede considerarse profesor de música?, debido a que, actualmente, la mayoría de profesores de música no son licenciados en el área, pues en Bogotá la única universidad que forma licenciados en música es la Universidad Pedagógica Nacional, mientras que hay alrededor de diez facultades de música en instituciones públicas y privadas de la ciudad: Universidad Nacional, Universidad Distrital, U. Javeriana, Universidad de los Andes, Universidad Antonio Nariño, Fundación Universitaria Juan N. Corpas, Universidad Sergio Arboleda, Fundación Universidad Central, Universidad Incca y Universidad el Bosque, además de varias academias que otorgan titulación como instituciones de educación para el trabajo, llamadas anteriormente educación no formal. Teniendo como consecuencia una sobreoferta de músicos y un déficit de profesores de música, que ha producido la masiva presencia de músicos sin formación pedagógica ni didáctica en las aulas de clase.

Se considera necesario precisar la postura propia frente al carácter de profesionalidad de la actividad docente y de la actividad artística; que, ante el imaginario común no siempre son vistas como profesiones. Para la investigadora, tanto la música como la enseñanza de música son profesiones con el requisito de formación superior, aunque con estatutos epistemológicos fundantes distintos.

En el grupo de investigación Invaucol, es recurrente el debate alrededor de los profesionales no licenciados en el ejercicio docente. Concluyendo que este tipo de profesional puede devenir profesor a través del desaprender sus conocimientos profesionales y reaprenderlos en función de la construcción de sujetos, que es la labor de la enseñanza. Por esta razón se precisa, para el caso de esta investigación el concepto de profesor de música así:

Se define como profesor de música al profesional con estudios pedagógicos y con conocimiento disciplinar de música a nivel universitario; que se encuentra ejerciendo actividades de enseñanza musical.

Lo anterior considera a la población de profesores de música no solamente a quienes han obtenido titulación como licenciado en música sino también a quienes han estudiado otro tipo de licenciaturas y poseen conocimientos musicales.

7.2.2 Selección de Sujetos para el Estudio De Caso Colectivo

Para este estudio se tuvieron en cuenta los siguientes criterios para la selección de los sujetos del caso:

- a) Nivel de estudios: los sujetos del caso deben contar con formación pedagógica universitaria y formación en música
- b) Experiencia profesional como profesor: los sujetos del caso deben tener diez años de experiencia en el ejercicio docente, para garantizar su condición de profesores expertos.
- c) Permanencia en la institución: los sujetos del caso deben tener un mínimo de cinco años de permanencia en el colegio, con el fin de delimitar de forma clara el marco cultural institucional que fundamenta las teorías implícitas.

Para esta investigación los sujetos de estudio son las profesoras Carolina Molina (ΘA) y la profesora Edilma Bernal (ΘB). Carolina Molina es licenciada en educación musical de la Universidad Pedagógica Nacional, cursa actualmente maestría en Docencia, cuenta con quince años de experiencia en el ejercicio docente y trabaja desde hace cinco años en el colegio Nicolás Buenaventura IED, anteriormente denominada Colegio Chorrillos, sede A, en la jornada tarde.

La profesora Edilma Bernal es licenciada en pedagogía musical de la Universidad Nacional de Colombia, es especialista en educación musical de la Universidad de

Santiago de Chile; tiene treinta años de experiencia docente, y actualmente trabaja como docente en la licenciatura en música de la Universidad Pedagógica y en el Instituto Técnico Distrital Francisco José de Caldas, jornada tarde; desde hace seis años.

Para esta investigación se observó la enseñanza de la noción de compás en grado sexto, que es el primer grado de la educación secundaria, con estudiantes que comienzan el aprendizaje musical, pues durante la educación primaria no han tenido docente de música. Se advierte que por razones legales y por el compromiso adquirido con las instituciones, los nombres de los estudiantes fueron cambiados, por las mismas razones no se utilizaron sus imágenes

7.3 TECNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE INFORMACIÓN

Asumiendo una postura coherente con lo planteado en el marco teórico, se considera que la información no se recolecta, sino que se construye, pues corresponde a una *interpretación* por parte del investigador desde el momento mismo en el que se inicia la investigación, descartando de plano la visión de los instrumentos de investigación como algo objetivo y neutral.

Se considera al dato no como la cosa en sí, sino como una potencialidad, condición que hace posible la construcción de la realidad. Los datos son una construcción de sentidos diversos y particulares por parte del investigador, de aquí la importancia de asumir la responsabilidad de construir lo real.

Este estudio de caso colectivo utilizó herramientas de uso común en la investigación cualitativa - interpretativa como: la observación participante, la grabación en audio y video, la transcripción de audio y video, y la técnica de estimulación del recuerdo, la entrevista y el análisis documental. Utilizó también otras herramientas específicas desarrolladas por el grupo de investigación Invaucol, bajo la supervisión de su

director, el Dr. Andrés Perafán. Estas herramientas son: el protocolo de observación y el protocolo de entrevista, además del *analytical scheme* utilizado en la interpretación de los datos.

7.3.1 La entrevista semiestructurada

Es una de las herramientas más extendidas en la investigación cualitativa pues permite avanzar en la consecución de informaciones determinadas con anterioridad, pero también de abrir nuevas puertas de indagación. Consiste en la realización de una conversación de tipo formal con el sujeto de estudio, donde existen algunas preguntas previamente formuladas pero que no se realizan estrictamente en el orden en el que fueron pensadas, sino que se adaptan al flujo de la entrevista, y permiten al entrevistador realizar nuevas preguntas.

La entrevista busca provocar al profesor, explicitar lo que ha estado tácito, confrontar la interpretación del investigador con la del profesor para producir entre el profesor y el investigador redes y discursos semánticos.

Se realizó un protocolo y un formato de entrevista (ver anexo 2) para orientar la conversación incluyendo preguntas relacionados con cada uno de los saberes asociados a la noción de compás (saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas). Con cada profesora se realizó una entrevista partiendo preguntas que buscaron una aproximación a la historia de vida, su formación académica y su experiencia profesional, su postura frente a su papel como educadora y la asociación de ideas, información, recuerdos, imágenes, sentimientos, a la noción de compás. Lo anterior para brindar una proximidad previa hacia los aspectos tácitos que surgen dentro del acto educativo.

7.3.2 La observación participante:

En la definición de Perafán (2012) la observación participante es el encuentro intencional del investigador con la realidad del aula, donde el investigador identifica y describe hilos constitutivos de esta realidad para comprenderla e interpretarla en función del problema planteado.

Conservando la coherencia con la concepción según la cual la realidad se construye, se entiende que toda observación tiene el carácter de participante, por cuanto siempre el observador modifica lo observado.

Para el desarrollo de la investigación se observaron, seis clases de música de dos horas cada una, en el grado sexto de los colegios: Chorrillos IED, jornada tarde de la localidad 11 Suba, y en el Instituto Técnico Distrital Francisco José de Caldas, jornada tarde, de la localidad 10, Engativá.

7.3.3 Protocolo de observación

Durante la observación, la investigadora registró sus impresiones en el protocolo de observación de clase elaborado en el marco del seminario proyecto de investigación dirigido por el Dr. Andrés Perafán (Ver anexo 1).

Este protocolo apropia las determinantes fundamentales y los componentes conceptuales del conocimiento del profesor como sistema de ideas integradas asociado a categorías particulares, separando la clase en episodios demarcados y aproximando la asociación de estos a los saberes académicos (θ_1), saberes basados en la experiencia (θ_2), teorías implícitas (θ_3) y guiones y rutinas (θ_4). Estas convenciones guiaron el proceso de registro organización y análisis de los datos, como se verá más adelante.

Se registraron además las primeras impresiones acerca de la particularidad que sugiere la asociación a cualquiera de los tipos de saber docente, como una guía intuitiva para la posterior interpretación de los datos.

Aplicar este protocolo enfocó la atención del observador promoviendo *in situ* acciones inmediatas de asociación entre los datos observados y las categorías del conocimiento del profesor.

El formato utilizado dentro de este protocolo de observación está contenido en el anexo 1 y contiene datos básicos de la observación, como identificación de los participantes (investigador y profesor) ubicación del espacio académico (colegio, curso, fecha, hora de inicio y finalización) además de un cuadro resumen sobre temas, estrategias y recursos utilizados. El formato contiene además un cuadro donde se registran los episodios, su asociación inicial a un saber específico y una descripción somera sobre lo que origina esa asociación. Cabe anotar que al protocolo lo constituyen los cuatro tipos de argumentos, por lo tanto, no se lo puede reducir al formato mismo.

Figura 4 estructura del protocolo de observación

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

Fuente: Adaptado de Perafán (2013)

7.3.4 La grabación y transcripción en audio y video

Estos registros se realizaron durante la observación de la clase. El registro en audio captó el discurso de las profesoras de forma ininterrumpida y el registro en video

captó las expresiones, los gestos, las representaciones en imágenes, por ejemplo las que realizadas en el tablero. Los dos registros se complementaron entre sí.

Estas grabaciones dieron un soporte literal a la observación e interpretación sin considerarse la realidad tal cual ella es, pues el discurso captado es una obra abierta y no guarda un sentido único y verdadero, sino una complejidad abierta. “El texto es un tejido de múltiples hilos susceptibles de ser ordenados en diferentes formas, para construir estructuras diversas” (Perafán 2014),

La transcripción de los registros realizados durante las clases se complementó entre el video y el audio, procurando obtener la mayor cantidad posible de detalles para develar el sentido y el significado de la noción enseñada; es por esto que en las transcripciones se insertan soportes fotográficos de expresiones particulares, y breves partituras de la realización de ejercicios, buscando dar cuenta no solo de las aplicaciones correctas sino también de las incorrectas

Por ejemplo.

Estudiante: queso, dos (sigue dando una palmada con cada palabra)



tres pez dos que so dos

Profesora: no porque dos es do –os, (dice una silaba con cada palabra)



tres pez doos que so doos

(tomado de la transcripción de OA de abril 21 2015, realizada por Lila Castañeda.2015)

7.3.5 La técnica de estimulación del recuerdo

La técnica de estimulación del recuerdo (TER) ha sido utilizada en la indagación educativa especialmente en el contexto de la investigación de pensamientos y toma de decisiones del profesor, en una perspectiva psicologista que podríamos llamar clásica, aquí el propósito es verbalizar lo consciente no verbalizado, la evocación surge de preguntar al sujeto de la investigación ¿en que estaba pensando cuando hizo...?

En la tesis doctoral de Perafán (2004) se le da un sentido más amplio y complejo. Se busca explicitar los saberes tácitos entendiendo que el discurso del profesor va mediado en gran manera por el inconsciente. Y se hace necesario buscar el acceso a los sentidos no evidentes leyendo entre líneas.

La aplicación de la técnica de estimulación del recuerdo se realizó al reproducir episodios educativos grabados en video, en secuencias previamente determinadas por la investigadora y que aludieron a un tipo específico de acciones o expresiones que se presentaron con regularidad en el aula; al ver los videos se solicitó a las profesoras evocar sus recuerdos y pensamientos durante la clase, las respuestas obtenidas se sometieron a un análisis de contenido. Los episodios seleccionados se consideraron relevantes al aportar elementos claves de lo que las profesoras no verbalizan en clase, sino que se mantiene latente y solo a través de la verbalización se elaboran, también se contrastaron las hipótesis interpretativas de la investigadora frente a los sentidos y significados producidos en el discurso de las profesoras.

7.4 ORGANIZACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Una vez transcritos los datos de las herramientas mencionadas en el apartado anterior, estos se dividieron en *episodios* numerados, estos episodios son las

unidades mínimas de sentido en la clase; después de identificar la naturaleza de cada episodio, es decir si provenían de uno o varios saberes de las profesoras (académicos, de la experiencia, teorías implícitas o guiones y rutinas) se analizaron bajo diecisiete argumentos dentro del *analytical scheme* y se agruparon según su estatuto epistemológico fundante; al triangular la información surgida de las entrevistas semiestructuradas, los protocolos de observación, y las técnicas de estimulación del recuerdo. Se realizó la interpretación por parte de la investigadora en la producción de las figuras discursivas que constituyen el discurso de las profesoras y se desarrolló en el capítulo final de este trabajo la integración de los saberes en una comprensión globalizante y compleja de los sentidos y significados de la noción escolar de compás del profesor de música.

7.4.1 El analytical scheme

Se entiende por análisis el proceso a través del cual se diferencian las partes del todo, para este fin se empleó el instrumento construido por Perafán (2011, 2015) llamado *analytical scheme* el cual consiste en diecisiete tipos de argumentos, asociados a la estructura epistemológica de los diferentes saberes que el profesor mantiene, para clasificar los datos y facilitar la construcción del sentido de la noción que se investiga (Espinosa 2013).

“consiste en una serie de tipos de formas de argumentación [...] [Su intención es] analizar los episodios a partir de estos tipos de argumentación, para asociar los diferentes tipos de saberes, que el profesor mantiene, a la construcción del sentido de la noción que se está investigando” (p 54)

Según Perafán (2015) la tesis de A. Mumby presenta un sistema de simbolización algorítmica para organizar la información obtenida de entrevistas y observaciones de clase y la tesis de T. Russel identifica y analiza los datos sobre la base de concepciones previamente determinadas. Perafán (2004, 2011, 2015) simplifica y adecúa esta herramienta en función de las categorías conocimiento profesional del

profesor como sistema de ideas integradas y conocimiento profesional docente asociado a categorías específicas (ver anexo 3).

Las cuatro agrupaciones de argumentos corresponden a:

- 1) La identificación del tipo de saber; argumento 1: ARG1: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n$ y $Y_n \in (\Theta A \text{ o } \Theta B)$.
- 2) La identificación de la intencionalidad de enseñanza (IE) y la acción intencional discursiva del maestro dirigida a sujetos (AIDM \rightarrow S): argumento 2: ARG2: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n$ y $Y_n \in \text{AIDM} \rightarrow \text{S}$.
- 3) La identificación del estatuto epistemológico fundante (Eef) del tipo de saber, la transposición didáctica (TD) para los saberes académicos, la práctica profesional (Pp) para los saberes basados en la experiencia; el campo cultural institucional (Cci) para las teorías implícitas y la historia de vida (HV) para los guiones y rutinas: argumento 3: ARG3: $E_{p_n} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) Eef_n (Td;Pp; Cci; Hv).
- 4) La identificación del carácter implícito o explícito de los saberes; argumento 4: ARG4: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \subset C_{ns}$.

Para su aplicación se dividen las transcripciones y observaciones en *episodios*, entendidos como “la unidad mínima de sentido transcrita e identificable en un conjunto continuo de párrafos” (Perafán 2004, p 120). Se enumeran de forma consecutiva según ocurrieron y se asocian a uno o varios de los diecisiete argumentos propuestos por Perafán (2013).

7.4.2 Esquema sintético del analytical scheme

Una vez se analizaron los textos por episodios consecutivos, se desagregaron los episodios, y se reagruparon según su correspondencia con los argumentos registrándolos en un esquema sintético –analítico.

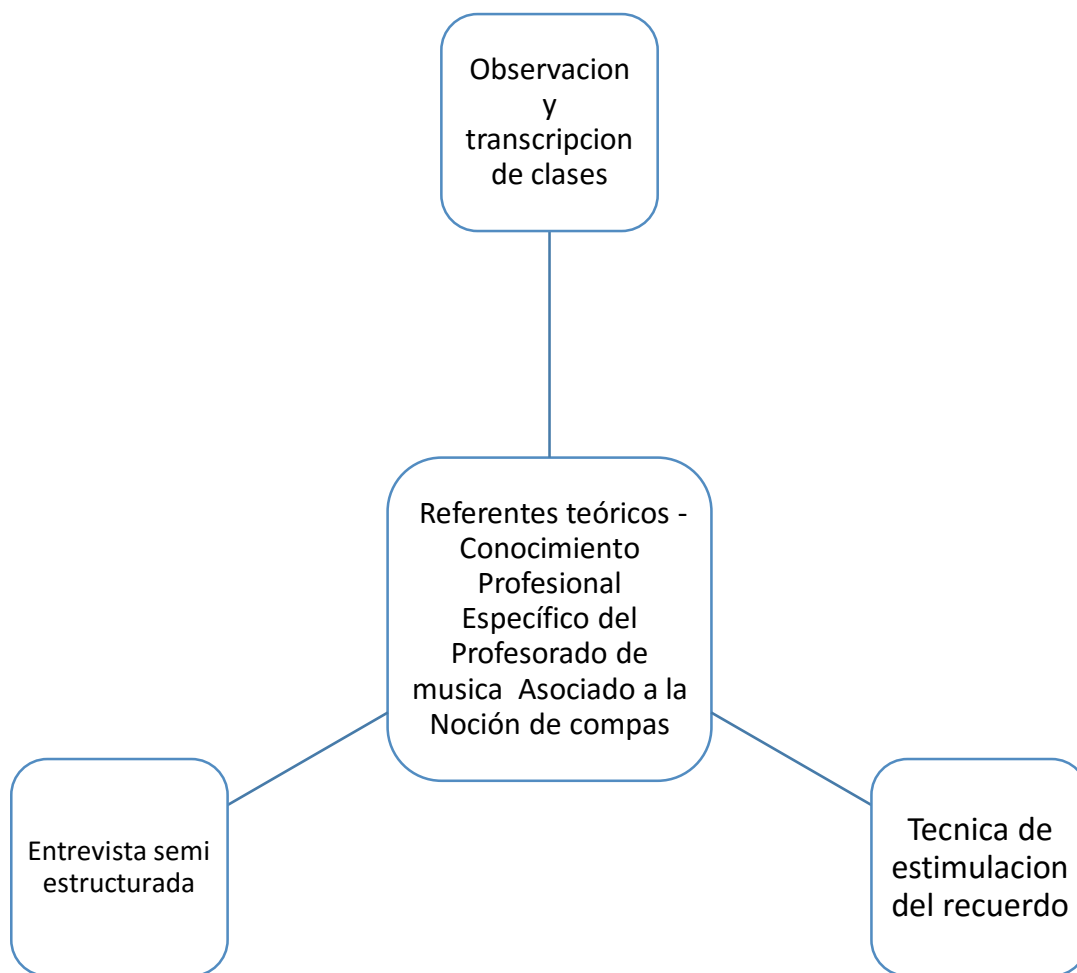
La reagrupación de los episodios según su naturaleza se realiza a través de un esquema en el que se registran todos los episodios que se han considerado enmarcados en uno de los diecisiete argumentos del *analytical scheme*. Este esquema consigna los argumentos y los episodios asociados a cada uno para cada sujeto del estudio de caso (ΘA y ΘB) (ver anexo 4),

Este análisis permite una perspectiva global de la clasificación de los datos y la intuición de las figuras discursivas asociadas a cada tipo de saber.

7.4.3 Triangulación de la información

A partir de los datos obtenidos con las distintas herramientas: entrevista semiestructurada, observación de clases, registro de audio y video, transcripción de los registros y técnica de estimulación del recuerdo, todos ellos vertidos en el *analytical scheme* y reagrupados en el esquema sintético, se realiza la triangulación de la información, que es la comparación de las distintas fuentes de información para así validar y visibilizar los aspectos más emergentes, generando de esta forma la interpretación enriquecida del discurso de las docentes asociado a la noción escolar de compás.

Figura 5. Triangulación de la información



Fuente: elaboración propia

8. ANALISIS E INTERPRETACION DE LA INFORMACION

Con la información obtenida a través de las diferentes herramientas de construcción de datos: entrevistas semiestructuradas, observación de clases, transcripción de audio y video, lectura de productos culturales institucionales y técnica de estimulación del recuerdo, y su posterior clasificación y análisis a través del *analytical scheme*, se realizó un proceso de triangulación de las informaciones para llegar a la interpretación, que da cuenta de la complejidad de sentidos dados a la noción escolar de compás; para finalmente, buscar las relaciones posibles de estos sentidos que constituyen la noción de la que estamos hablando.

La investigación se orienta a identificar las *figuras discursivas* en las intervenciones del profesor. Estas figuras constituyen el discurso del profesor cuando se encuentra enseñando una noción particular, en este caso la noción de compás. Es así como surgen metáforas, símiles, ejemplos, analogías, rutinas, rituales y otros, que constituyen el pensamiento y el conocimiento del docente sobre esa noción escolar específica. Estas figuras no son representaciones o traducciones de los conceptos de la disciplina, ni recursos o herramientas didácticas para hacer más accesible el conocimiento disciplinar. Las figuras dan cuenta de la compleja construcción de sentido escolar, mediado por la intencionalidad educativa, que interpela al sujeto estudiante para promoverlo como un nuevo sujeto, transformado por la construcción de esa noción.

Se presentan las figuras que, en este trabajo, resultaron asociadas a los cuatro saberes constitutivos del conocimiento profesional del profesor: saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas.

Por último, se presenta la integración de los saberes que conforman el conocimiento profesional del profesor de música sobre la noción escolar de compás.

8.1 Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante: la transposición didáctica, asociados a la noción escolar de compás

Según lo planteado con anterioridad, los saberes académicos, dada su dimensión epistemológica, se obtienen a través de la transposición didáctica entendida como el estatuto fundante y de acuerdo con su dimensión psicológica se expresan de forma explícita.

Contrario a lo que podría pensarse, estos saberes, no se refieren a los conocimientos de las comunidades académicas disciplinares externas a la escuela, su lugar de origen se encuentra, según Chevallard (1997) en la antropología del conocimiento; es decir, en cómo el hombre construye sentidos, conocimientos o saberes

En el posfacio a la segunda edición Chevallard (1997) señala “El saber *de un* dominio de realidad es un saber *sobre* las prácticas sociales relativas a ese dominio de realidad” (p 172). Se alude a que el conocimiento disciplinar se construye históricamente mediado por un tipo de intencionalidad particular, es también el caso del sujeto que deviene profesor, mediado por la intencionalidad de la enseñanza, en la construcción de una categoría específica para ser enseñada a través del dar nuevos sentidos y significados a la noción.

Esta concepción genera resistencias psicológicas dado que exige la superación del “temor al parricidio”, al alejarse de la disciplina que aparenta ser fundante, para trasladarse a un nuevo campo de generación del conocimiento. Superar la resistencia implica resolver la ambivalencia emocional que se produce al dejar de considerarse un músico para devenir en profesor de música. Implica asimismo superar la “negación de las fuerzas creativas y del conocimiento que históricamente ha producido el profesorado. El advenimiento del sentimiento de culpa explica las resistencias a reconocerse como sujeto con palabra propia” (Perafán 2013 b p. 90). Descubrirse a sí mismo como productor de conocimiento, es para el profesor un

acto de emancipación, que lo identifica como capaz de construir nuevos sentidos y significados en relación con las nociones que enseña. Como lo narra la profesora Carolina al finalizar la técnica de estimulación del recuerdo

T.E.R. 0A septiembre 14 de 2015

Episodio 82

Profesora : no pues que qué trabajo tan interesante, yo nunca me había puesto a pensar en tantas y tantas cosas, ni a analizar tantas cosas de mi quehacer ni de cómo se puede enseñar un tema, cómo se puede transformar a través de un tema tan, pues, aparentemente normal dentro de la enseñanza de la música, como hablar de ritmo o de la música, no sé, del pulso, o sea como una cosa puede transformar tantas cosas, como se puede transponer a otros escenarios de la vida, cómo se pueden crear tantas actividades o tantas cosas en función de un solo tema.

En efecto, como puede evidenciarse en el episodio anterior, la T.E.R. parece haberle permitido a la profesora un movimiento emocional e intelectual de reconocimiento de su propia fuerza creadora, razón por la cual manifiesta asombro ante una interpretación que devela la riqueza integrada al desarrollo de su propio discurso.

8.1.1 La metáfora del momento como dimensión temporal que promueve la sincronización subjetiva, que contribuye a la construcción parcial del sentido de la noción escolar de compás.

Uno de los resultados más significativos que se revela en el análisis de los datos, es la cantidad de episodios donde se alude al tiempo y a su utilización adecuada, tanto en la ejecución de los ejercicios musicales, como en las actividades cotidianas. En términos de frecuencia se observa, tanto en la profesora Carolina, como en la profesora Edilma, una reiteración en el llamado a los estudiantes y a ellas mismas en función del uso del tiempo.

Inicialmente se evidencian expresiones relativas a la sincronía en la música, es decir, en la necesidad de entrar y mantenerse “a tiempo” en el ejercicio propuesto, como en los siguientes episodios extractados de las clases de la profesora Carolina, en las cuales se realiza un juego que consiste en desplazarse con el pulso musical y pasar un balón en el momento del cambio de compás.

ΘA clase 1 abril 7 de 2015.

Episodio 42

Profesora: (al niño número uno, pero audible para el resto) Deja que yo te de cuatro tiempos de espera para que tu entres, tu no entras sino hasta cuando yo te diga un dos tres ya, ¿listo?,

[...] cuando comienza la pulsación cuenta: un dos tres ya, un dos tres ya, un dos tres cuatro, un dos tres cuatro

Episodio 43

(El estudiante se resbala y pierde la pulsación)

Profesora: ¡igual! (vuelve a contar otros tres compases) nada? ¡A ver corra! Un dos tres cuatro (el niño duda y mira para todos lados) ¿quién era, ¿quién era? ¿Qué número tienes?

ΘA Clase 2 abril 14 de 2015

Episodio 16

Profesora: no cambiaste en cuatro: un, dos, tres cuatro (pandereta), los estudiantes van pasando la pelota, pero algunos no lo hacen en el tiempo correspondiente, que es el cuarto, sino que entregan en otros momentos del compás; la profesora detiene la música, ¿Yo qué dije de la regla dos?, ¿a dónde te tienes que quedar? Ah bueno, ¿Yo qué dije? ¿En qué tiempo debes entregar?

Estudiante: en cuatro

Profesora: ¿Por qué entregó en tres?, porque no está prestando atención!

En estos episodios, el discurso que se da en la clase alude a la importancia de sincronizarse y mantenerse a tiempo, es decir, actuar en consonancia con el pulso musical de la canción que está sonando, pero además, tener en cuenta el tiempo acentuado, que posteriormente se va a transformar en la noción de compás, para realizar la acción, no cuando cada estudiante llegue al punto donde debe entregar la pelota, sino en el momento en que el acento musical ocurre. Esta acción de sincronizarse a sí mismo con la música y con los demás se ilustra aún más en el episodio de la profesora Edilma.

ΘB Clase 2 julio 23 de 2015

Episodio 81

Profesora: ¿quién más?, alguien más me iba a decir algo, espérame, ya voy.

Estudiante: para componer canciones,

Profesora: nos serviría para componer canciones, si.

Episodio 82

Profesora: Míreme hay un compañero hablando, huy que tal, oiga que tal, que tal en la orquesta el músico con la partitura ahí al frente, toque que toque que toque, el otro va en la página cinco ahí toque que toque que toque y el director ahí parado y todo el mundo tocando cualquier cosa, pues es decir, es la misma obra pero en diferente ... eso sería una locura, así estamos haciendo nosotros aquí mire, alguien va a hablar y ustedes están allá hablando de otra cosa.

En este caso aquella sensación de sincronía creada a través del movimiento y la música se lleva a una situación musical imaginaria: una orquesta donde cada músico toca cuando quiere. Con esta situación se interpela a los estudiantes para

que comprendan la importancia de la sincronía, pero con una intención diferenciada: la de respetar el turno de habla de otro compañero.

Comienza entonces a aflorar la complejidad de la noción escolar del compás, que interviene no solamente en la actuación musical, sino en otros aspectos de la vida; es así como las advertencias acerca del llegar a tiempo a la clase se ejemplifican con los siguientes episodios observados en la clase de Carolina.

ΘA Clase 1 abril 7 de 2015

Episodio 88

Profesora: miren toda esa gente que está por fuera ¿si ven? Bueno, ya saben que nota tienen ellos ¿cierto? Porque no entraron, No entraron a tiempo, y empezamos tarde la clase, [...]

Episodio 95

Profesora: para todos, yo...ya estamos en abril y yo desde enero ¿qué les dije?, ¿qué les dije? ¿Que tenían que llegar qué?

Estudiantes: temprano

Profesora: temprano a la clase, ¿cierto? Yo no les voy a abrir la puerta a la una de la tarde, eso ya se los había dicho, yo no sé...

También ocurren exhortaciones hacia la realización oportuna de las actividades y a la regularización de los tiempos asignados a ellas, por ejemplo las extraídas de la clase de Carolina

ΘA Clase 3 abril 21 de 2015

Episodio 41

Profesora: usted llego tarde, usted vino fue a pasear, yo no sé a qué vino. A ver hágale, ¿y allá? , cierre el compás, haga otro compás,

Estudiante: es que no hay tajalápiz, (a otro estudiante) [...]

Profesora: ya vengo y deben tener el de tres listo cuando yo venga

Las intervenciones sobre el manejo del tiempo no solo están dirigidas a los estudiantes, sino a la marcha general de la clase, como puede verse en este episodio de la clase 1 de la profesora Edilma

ΘB Clase 1 julio 16 de 2015

Episodio 43

Profesora: ¿qué es lo que nos favoreció? Que lo bailamos, entonces ese día le encontramos el vaivén que tenía la música y ahí encontramos ese acento (*se escuchan cuchicheos*) ¿quieren bailar?

Estudiantes: siiii

Estudiantes: nooo

Profesora: es que si no, no vamos a alcanzar a hacer lo otro que tenemos que hacer, ya les voy a decir que eso les va a gustar, pongan cuidado,

Estas intervenciones, aparentemente deshilvanadas e inconexas, se encuentran todas ellas llamando la atención sobre el accionar en tiempos específicos. Según Bachelard en *La intuición del Instante* (1999) “*El tiempo sólo tiene una realidad, la del Instante*. En otras palabras, el tiempo es una realidad afianzada en el instante y suspendida entre dos nada.” (p 11). Esta idea del tiempo vertical como realidad que condensa todo en un instante único, que Bachelard atribuye a la poesía, pero para nuestro caso se puede atribuir a la música; se percibe de forma clara en la noción de compás que mantienen las profesoras. Como se observó en las conclusiones de la tercera clase de Carolina

OA Clase 3 abril 21 de 2015

Episodio 115

Profesora: Imagínense uno por ejemplo en la música que le toca entrar en un compás y uno no entre, con su instrumento, ¿Qué pasa? [...]

Episodio 116

Profesora: porque si usted tiene que entrar con un acorde y entra en donde no es, ya entra mal, entra sonando feo ¿si se dan cuenta? Tocar no es por tocar cualquier cosa, hay unos *momentos* para hacerlo

En la insistencia sobre el “entrar a tiempo”, “manejar el tiempo”, “entregar a tiempo”, “no estar tarde” se interpela al sujeto estudiante para valorar cada instante como una realidad irrepetible e irrecuperable; y se le da un sentido más allá del académico a la organización del tiempo que da el compás, que se estructura a partir de tiempos fuertes y débiles, asimilándolo con la vida que tiene un momento especial para cada cosa, como se comprueba en la técnica de estimulación del recuerdo de la profesora Carolina

OA Técnica de estimulación del recuerdo septiembre 14 2015

Episodio 7

Investigadora: ¿si ves? “hay un momento especial para cada cosa” que eso es... para mi es lo que articula toda la experiencia del compás, enseñarles que hay un momento para...

Profesora: para hacer, para leer, para entrar: si, a eso va, y que si tú en la música perdiste ese momento es muy difícil volver a entrar allí, si, y se asocia a la vida misma, que es lo que estamos hablando, hay un momento para todo [...]

Profesora: y ah bueno, en el compás porqué quiero... lo que te dije, hacer una diferenciación de que cada vez que comience el compás aunque tú sigues hay una diferente, hay una marcación diferente, cuando tú les enseñas tiempo fuerte... tiempo débil y los dos tiempos era más importante si, no sé, eso es algo, siempre se lo decían a uno en música, siempre: “primero, primero, primero” si usted se pasa el primer tiempo “ya perdió” en la orquesta cuando era “ya , no toque, perdió el primer tiempo” hay que entrar, había que entrar, no había otro momento, se perdió...¡ y que emoción entrar a tiempo!

Episodio 57

Profesora: [...] y esas son las conductas cotidianas, se puede decir que el compás se asocia a todo en la vida, la música es así, momentos donde hay unos grandes y pequeños momentos y donde hay un final, punto, [...]

En los anteriores episodios es indudable que esta concepción se origina en el aprendizaje musical, y específicamente en la práctica orquestal. Pero se traspone a otros contextos vitales, que involucran tanto al individuo como al colectivo. Construir la noción escolar de compás significa en parte también actitudes de sincronía y precisión temporal que modifican al sujeto en su acción. Dado lo anterior se puede evidenciar que efectivamente para los profesores que participaron de este trabajo la noción escolar de compás se refiere al concepto de dimensión temporal, la cual implica no solo un aspecto relacionado con la construcción de una obra musical sino, y fundamentalmente, con la promoción a la existencia de un tipo de subjetividad en el aula que se edifica bajo el principio de la sincronía. Dicho en otras palabras, el sentido de la noción escolar de compás implica, necesariamente, la formación del sujeto-estudiante en una estructura temporal que lo identifica y lo redimensiona como sujeto de la música; pero aquí la música es una vivencia, una forma de vida. El compás en el discurso escolar es un estado del ser.

8.1.2 La sinestesia de la separación como integración del espacio, la imagen y la escucha en el sujeto musical que contribuye a la construcción del sentido parcial de la noción escolar de compás

La sinestesia es una figura retórica que involucra los sentidos físicos y las sensaciones. Las docentes que participaron en el estudio de caso vinculan a una realidad sensible, sea espacial, visual o auditiva el concepto abstracto de compás. En la construcción del saber académico acerca del compás se combinan sentidos, tales como el oído, la vista y la ubicación espacial; a través de la sinestesia de la separación en el espacio, en la imagen y al escuchar, se reclama al estudiante para que introduzca elementos de organización en su vida.

La profesora Carolina propone varios juegos en los cuales los estudiantes se desplazan por el salón mientras suena música, o deben realizar movimientos cuando están en un círculo, de manera recurrente les llama la atención sobre su distribución en el espacio

OA Clase 1 abril 7 de 2015

Episodio 59

Profesora: ¿Por qué todos están encima mío? No, cada uno se va a un puesto distinto si no, no tiene gracia el juego, miren todos encima de la profesora, como si fueran pollitos, miren: hay unos que si ya están bien ubicaditos, ¿cierto?
Los niños se acomodan dejando más espacio entre ellos

OA Clase 4 mayo 12 de 2015

Episodio 14

Profesora: ¿listos? ¿Grupo uno quién es? Allá, pongámonos allá, alce la mano el grupo de allá ¿quiénes son? Alcen la mano, Zulma, alce la mano usted es de ese grupo, grupo dos, ustedes, alzan la mano quienes son; grupo tres ustedes, alcen la mano, ¿hasta dónde van? Córranse un poquito para atrás y grupo cuatro: alcen la mano por favor, Listo. Listo (*los estudiantes obedecen, cada grupo levanta la mano cuando le corresponde; los grupos están enfrentados con el que les corresponde seguir, reinicia la música*) ¿listo?

Episodio 41

Profesora: ¿listo? ¿Listo? Grupo dos

Estudiantes: ¿otra vez?

Profesora: ah ¿ustedes no han sido uno? Entonces uno

Estudiantes: ¡bien!

Profesora: pero espere la acomodamos por aquí, (*cambia de puesto a la niña líder, no en el puesto que ocuparon los dos anteriores sino enfrente de su grupo*) corran para allá, eso, ¿si caben bien? Listo, uno, sh, dos, tres, y cuatro,

De manera frecuente se encuentran observaciones sobre el uso del espacio, la sugerencia a separarse físicamente y a conservar su espacio personal les indica a los estudiantes una comprensión del espacio físico que posteriormente se transformará en la concepción visual del compás; esto ocurre en otra actividad que realiza la profesora Carolina en la cual los estudiantes organizan palabras en grupos de tres o cuatro, según el compás indicado

OA Clase 2 abril 14 2015

Episodio 64

Profesora: pongan cuidado porque eso es lo más importante de hoy, pongan cuidado, ahora voy a sumar: ¿el primero cuantos pulsos tiene? (corrige) ¿El silencio? ¿Cuándo me quedo callado? Uno! Luego viene el bus, ¿el bus cuantos pulsos da?

Estudiantes: uno

Profesora: entonces ¿uno más uno? Dos ¿y el otro?

Estudiantes: do-os

Profesora: ¿Dos más dos?

Estudiantes: cuatro

Profesora: cuatro, ¿ahí que debo hacer? Miren acá, sh, voy a separar, con un... una *ayudis* (*traza una línea en zigzag*)

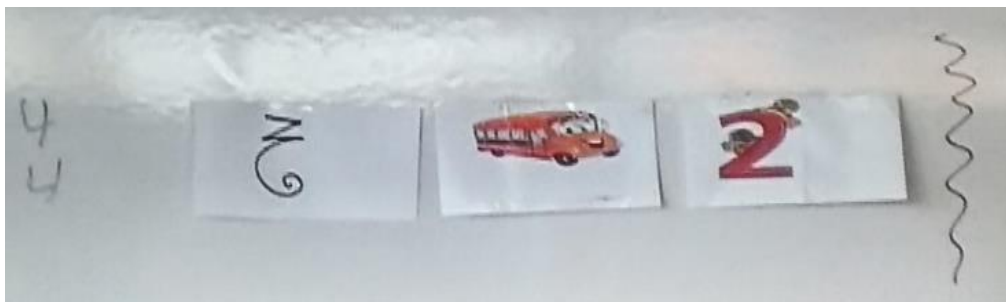


Ilustración 1 separación del compás con línea en zig zag

Episodio 65

Profesora: ¿listo? Ya tengo un compás, vamos a hacer otro, a ver ayúdenme, ¿qué puedo poner aquí? ¡El tres! Listo, tres y algo más,

Estudiante: mar

Profesora: ¡el mar! Listo, Tres y mar, ah también, si, ¿un tres y un Transmilenio me caben?

Estudiantes: no – si

Aparece entonces una grafía no convencional, la línea en zigzag, que muestra gráficamente la separación a la cual se aludió previamente en los juegos de desplazamiento. Esta línea de separación explicita la noción de compás y concreta para el estudiante la concepción de compás como grupos de tiempos, divididos por un elemento visual. Se combina la percepción espacial con la visual para llegar a un tercer momento que es la identificación auditiva del compás.

GA Clase 4 mayo 12 de 2015

Episodio 96

Profesora: sh, voy a colocar diferentes músicas, ojo sh, levanta la mano el que identifique en que compás está, si en dos o en tres, entonces yo miro la mano arriba y digo “fulano conteste” ¿listo? y a ese le voy dando un puntico aquí en la planilla, ¿les parece? [...]

Episodio 97

(Coloca Suzuki libro 1 canción 15, minuet 3 en G mayor J.S. Bach, negra =134, compás de 3, se escuchan dieciséis compases, la primera sección)

Profesora: A ver, sh, vamos a ver, ¿deben estar contando qué? un dos, decore, ¿alguien sabe en qué está? levanten la mano y no digan nada,

Episodio 98

Profesora: vamos a hacer preguntas a ver shhh, Milena Daza:

Estudiante: en dos

Profesora: ¿en dos? Vamos a ver que dice ahí el jovencito,

Estudiante: tres

Episodio 119

Otra audición,

Profesora: [...] ahí la música les dice, ¡la guitarra! Un dos tres cuatro, (siempre acentuando el primer tiempo)

Episodio 120

Profesora: Un dos tres cuatro, un dos tres cuatro, el que intuyó, no, el que *contó*, que era de cuatro muy bien, porque ya están sintiendo, tienen que empezar a sentir eso, no solamente cuando estamos jugando sino con la música, la guitarra les estaba diciendo: un dos tres cuatro, un dos

Se revela la integración orgánica de lo espacial, lo visual y lo auditivo en una unidad de sentido que se configura en la noción escolar de compás. Sin embargo, el orden utilizado por la profesora Carolina: espacial, visual y auditivo, se invierte en la enseñanza de la profesora Edilma, quien previamente ha realizado actividades de desplazamiento dentro del salón y luego, durante las clases observadas, busca el reconocimiento auditivo del acento en las canciones que se tocan en clase y para concluir lo lleva al campo visual de la notación convencional para el compás

Los siguientes episodios describen la secuencia desarrollada por la profesora Edilma

ΘB Clase 1 julio 16 2015

Episodio 16

Profesora Edilma: entonces, chicos [...] ustedes saben que hoy vamos a trabajar sobre el tema de compás, vamos a repasar esos temitas que hemos venido hablando, mirando, tratando, que para hoy van a ser muy importantes para que nosotros comprendamos como es que esa música se organiza [...]

Episodio 17

Profesora: cómo es que todas esas figuras, que todo eso de negras, que blancas, cómo es que eso se organiza para que tenga un sentido musical, para que eso se pueda hacer sonar, si bien la partitura no suena sola, sino hay un intérprete, hay que hacerla sonar después porque para eso se hace la música , ¿cierto? ¿Listo?,

Episodio 37

Profesora: [...] entonces vamos a ver que tanto hemos aprendido, van a cerrar sus ojos

Estudiantes: huy

Episodio 38

Profesora: y ... van a ir... pónganme atención, van a ir marcando el acento, ay pero con ustedes hicimos el baile, ustedes bailaron, hombre...entonces si ya saben, ¿se acuerdan? ¿Qué? ¿Qué baile les salió?, ¿cuándo bailaron la canción que baile les salió?

Estudiante: ballet

Estudiante: ¡un vals!

Profesora: ¡si señor! Muy bien, y esa palabra no la habíamos nombrado aquí ¿cierto?,

Estudiante: no

Profesora: muy bien, nos salió un Vals, ¿bueno? ahí, cuando ustedes...

Episodio 39

Estudiante: punto positivo por decir

Profesora: si claro, punto positivo, muy bien, oigan, entonces: eso que hicimos bailando van a recordarlo y van a marcar con sus palmas el acento, ¿listo? Acuérdense que esa canción era diferente a las otras que habíamos visto, a ver,

Episodio 40

(Comienza a tocar, los acentos van irregulares hasta el cuarto compás, algunos marcan acento en el tiempo 3 y otros en el 1, a partir del cuarto compás todos los estudiantes marcan el 1, el piano acentúa con los acordes acompañantes)



Ilustración 2 transcripción de la ronda giremos con el acento en el piano y palmas de los niños

El mismo procedimiento se lleva a cabo con otras dos canciones que se han aprendido en la flauta a lo largo del año, en la clase siguiente se entregan unas carteleras que contienen la escritura rítmica de estas mismas canciones y se propone como actividad que, en grupos, ubiquen las divisiones de compás.

ΘB Clase 2 julio 23 2015

Episodio 15

Profesora: ¿y esta, oiga? (toca la ronda giremos)



Ilustración 3 solo melodía al piano

Episodio 18

Profesora: (se da vuelta y escribe en el tablero) o sea que ahí también llegamos a?



Ilustración 4 indicador gráfico del compás de tres sobre negra

¿Cierto? Tres cuartos, ¿Qué van a hacer ustedes entonces? Chicos: van a mirar,

Episodio 33

Profesora: Chicos, entonces pónganme cuidado, como ustedes ya saben en donde tiene que estar el acento, con el lápiz, van a trazar una línea, esa es una línea divisoria, ¿en dónde empieza el compás? ¿Y de cuántos compases, de cuantos pulsos es esa canción? ¿Cuántos? ¿De cuántos dijimos?

Estudiante: tres

Profesora: de tres, entonces vamos a buscar tres pulsos (canta)



Episodio 34

Profesora: el acento en esa empieza en la segunda ¿bueno? En esa les ayudo porque esa no es igual a las otras, en la segunda empieza el primer acento, entonces, este grupo va a trabajar ahí y van a poner las líneas divisorias de acuerdo al compás de tres, según dicen ellas, cántenlo a ver si es cada tres que tal que sea a dos...

En esta secuencia se observa que la profesora Edilma parte de la sensación espacial, (el baile), añade posteriormente la ubicación auditiva del acento y lo refuerza a través de movimiento (la marcación del acento en las rodillas mientras se canta) y finalmente presenta de forma escrita, utilizando la grafía convencional: indicación de compás, el fraccionario o la notación más contemporánea de 3 sobre negra y la utilización de la barra de compás o línea divisoria.

Sin importar el orden en que se introducen las actividades auditivas, visuales y espaciales lo relevante en este caso es cómo la combinación de estas, genera un concepto más sólido en el estudiante, la sinestesia va configurando sujetos en relación con la construcción de su experiencia, en la cual se intersectan la vista, la distribución en el lugar y el oído, para devenir sujetos musicales, tal como se explicita en la técnica de estimulación del recuerdo de la profesora Carolina

ΘA Técnica de estimulación del recuerdo, septiembre 14 2015

Episodio 24

Video 4 (clase 1 episodio 59; clase 3 episodio 9; clase 4 episodio 45)

Investigadora: bueno ahí les estás indicando que tienen que *separar*... que tener las líneas claras, que separar, primero lo hacen en el espacio, luego lo hacen en el papel, ¿cómo es esa relación de compás con espacio?

Profesora: no sé yo lo pensé más por el..., porque, aunque hay una continuidad, porque la música es continua, siempre hay una *separación* en cuanto al tiempo fuerte, o por lo menos eso era lo que a mí me enseñaban, entonces cómo le indico a el que hay una separación que es exacta matemáticamente y cómo se lo hago *sentir* corporalmente también que aunque sigue hay unos momentos claves donde tú debes entrar, donde entra una palabra,

En este episodio se revela el origen de esta concepción en los saberes académicos (“eso era lo que a mí me enseñaban”) y además la importancia dada a la integración de diferentes componentes (“sentir corporalmente”) para asumir la separación como un elemento necesario de configuración de sentido en la noción de compás y también en la cotidianidad.

Durante la técnica de estimulación del recuerdo realizada con la profesora Edilma se produce una toma de consciencia sobre esta sinestesia en la construcción de la noción de compás escolar

ΘB Técnica de estimulación del recuerdo septiembre 15 2015

Episodio 4

Profesora: que eso le diga algo al niño, no solo mental, es más, ni solo sensitivo, ni solo..., se tiene que juntar todo eso y volverse material para el niño para que tenga significado

En los desarrollos anteriores se puede constatar cómo, efectivamente, para los profesores que participaron de esta investigación, la noción escolar de compás hace alusión a un dispositivo escolar que promueve a la existencia un sujeto musical que emerge a partir de la integración de aspectos discursivos relacionados con lo visual, lo auditivo y la ubicación en el lugar. Desde este punto de vista la noción escolar de compás se produce en la misma medida por la cual el estudiante transforma aspectos constitutivos de su subjetividad, diferenciándolos e integrándolos al mismo tiempo y en el mismo sentido; es decir, el oído, la vista y el espacio emergen diferenciándose, desde el punto de vista musical, en el mismo proceso por el cual, para este sujeto, la noción de compás adquiere el sentido de integración de dichos componentes

8.2 Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante: la práctica profesional, asociados a la noción escolar de compás

A partir de la reflexión *en y sobre* su propia acción, los profesores construyen una serie de principios de actuación. Estos principios, mediados siempre por la intencionalidad de enseñanza, transforman la práctica, a la vez que constituyen la noción escolar. Las figuras discursivas: metáforas, símiles, ejemplos, entre otros, que surgen en de la práctica, contribuyen a la configuración de los sentidos particulares de esta noción escolar en una dimensión práctica. Según Perafán (2015) “esa dimensión práctica de la noción escolar favorece la orientación de los sujetos en su vida práctica y contribuye a la realización de la noción en tanto estructura práctica de la subjetividad que la hace posible.” (p. 33). Esta orientación de los sujetos en su vida práctica se da en las dos direcciones: hacia los estudiantes y hacia el docente, pues como afirma Perrenoud (2004) a propósito de la práctica reflexiva “el reto no solo consiste en estar preparado para actuar de forma distinta la próxima vez, sino de convertirse - en algunos aspectos- en otro distinto.” Los saberes basados en la experiencia dan cuenta de transformaciones interiores de los sujetos que participan de la construcción de la noción escolar, tal como se verá en las dos figuras discursivas analizadas a continuación.

8.2.1 El símil del cajoncito como concreción del principio de lo tangible en los saberes basados en la experiencia

Espinosa (2013) caracteriza a la práctica pedagógica como “un proceso de construcción que no se agota en el tiempo, sino que se alimenta de: asumir sus propios errores, de la continua cualificación profesional, de lo que se intercambia diariamente con los pares académicos”(p 76); este proceso de construcción del saber experto, formulado en principios de acción se hace evidente en las docentes participantes de la investigación, como un proceso de concreción del principio de lo tangible o, lo que es lo mismo, como la forma escolar para favorecer que la música, abstracta por su propia naturaleza, sea algo más cercano para los estudiantes

Es así como el símil entre el compás y un cajoncito muestra no una materialización cualquiera sino la estructuración del sujeto musical. Como lo muestra el siguiente episodio en la entrevista semiestructurada de la profesora Edilma

ΘB Entrevista semiestructurada julio 16 2015

Episodio 41

Profesora: hay un principio que yo tengo, desde que yo trabajé en preescolar que salió y que eso sale de esa práctica y de ese aprendizaje y es que yo creo que la música es tan intangible que uno la tiene que hacer tangible para que quede en el ser humano, para que lo toque, para que la música permee a cada ser humano uno tiene que inventarse cada tema ¿de qué manera le voy a hacer que ese niño toque esa música, que no solamente se quede en el sonido, porque se vuelve muy volátil? [...]

Hacer del compás algo tangible para los estudiantes comienza a hacerse posible a través del movimiento y la audición, como se demostró anteriormente, pero su concreción como elemento fundante y organizador de la música aparece en el momento en el cual la profesora Edilma entrega a los estudiantes partituras variadas para que ellos reconozcan elementos visuales

ΘB Clase 1 julio 16 2015

Episodio 46

Profesora: hay más, que en el cuaderno están, en el cuaderno ya han ido escribiendo cosas, entonces les voy a pasar unas partituras, unas hojitas, y ustedes me van a decir que cosas ustedes reconocen ahí, ¿Qué hay allí? que usted reconozca y habrá otras cosas que no, ¿cierto? entonces se las voy a pasar (comienza a organizar las hojas para repartirlas)

Episodio 72

Profesora: bueno, entonces en esos pentagramas que vieron ustedes, ya ustedes sabían que eso es una partitura y que entonces ahí hay música escrita y en esa música encontraron cosas que no se las saben todas [...]

Episodio 74

Profesora: ahí vieron varias que no.

En este momento del proceso se interpela al estudiante para que observe una representación gráfica de la música, que hasta ese momento se había limitado a la vivencia del canto y a tocar canciones en la flauta a través de la imitación, el observar que la música puede ser graficada y que existe un sistema de representación universal para la interpretación es un primer paso para que el compás comience a ser una realidad tangible para el estudiante, posteriormente se relaciona la sensación del acento musical y se presenta al compás como un “cajoncito”, subrayado por un gesto que indica enmarcar una sección de la música

ΘB Clase 2 julio 23 2015

Episodio 7

Profesora: [...] imagínense que el acento en la música es lo que nos determina a nosotros el compás ¿Cómo así? Pues sí, imagínense, antes de cada acento ahí va una barrita y esa barrita que divide el pentagrama nos va a indicar que ahí empieza un compás, el compás es ese cajoncito



Ilustración 5 la profesora ejemplifica con el gesto "el cajoncito"

Profesora: porque la música se inventó unos cajoncitos para ir metiendo las figuras de acuerdo a la cantidad de figuras y de acuerdo a los pulsos y a los acentos

Episodio 93

Profesora: ese fue el aprendizaje de hoy, antes de cada acento va una línea de compás ahí empieza una línea de compás, esas líneas que separan cada *cajoncito* se llaman líneas divisorias y ese fue el aprendizaje hoy claro, hoy relacionamos que el acento nos está marcando el inicio de un compás ¿cierto?

Carolina habla también del “cajoncito” al introducir el concepto de compás, añadiendo la expresión de “encajar” combinando de esta forma la sensación del espacio, la imagen y la agrupación en la noción escolar de compás:

OA Clase 3 abril 21 2015

Episodio 9

Profesora Carolina: dije buscar palabras ¿cierto? Monosílabas o bisílabas y las van a cuadrar, las van a meter en *cajoncitos* de tres y otra que sea de cuatro ¿cierto? Entonces haga usted aquí el de cuatro, por ejemplo, las que son de dos: casa, perro, gato, todas esas van a ser de un tiempo y tú tienes que completar *cajoncitos* que sumados te den tres, ¿listo?: sol, luz, bus, y chocolate, Transmilenio, empanada, también es de a uno ¿listo? Cada palabra va a tener valor de uno, pero ustedes lo van a *encajar* en compás de tres, o sea ¿cuántas palabras debe haber por compás?

Estudiante: tres.

Llama la atención el empleo del mismo símil, comparar el compás con un “cajoncito”, por parte de las dos profesoras quienes al ser consultadas señalan como origen de la figura su reflexión basada en la práctica profesional y, como se puede ver en el episodio siguiente, de la percepción visual de la partitura

OA Técnica de estimulación del recuerdo septiembre 15 2015

Episodio 19

Investigadora: ¿De dónde te acuerdas haber aprendido el cajoncito?

Profesora Edilma: no me acuerdo, de esos cajoncitos yo no, no en mi enseñanza fue absolutamente tradicional pero esos cajoncitos yo creo, de pronto sí, cuando uno empieza, uno ve, la primera sensación que uno tiene cuando empieza a leer la partitura son los cajoncitos, y esos cajoncitos ¿qué serán?, cierto? Pero yo aprendí música como aprendieron el noventa por ciento de músicos hoy día que es tradicional, que es tablero y tiza y digamos esos cajoncitos, tal vez yo creo que a uno le quedan mucho los lenguajes de los niños ¿no? [...]

Episodio 20

Investigadora: ¿de dónde saldrá esa figura?

Profesora: yo pienso que es de lo que uno ve, nada más,

El “cajoncito” se constituye en un símil que resulta de la aplicación de un principio generado por la práctica: volver tangible la música para que pueda ser comprendida, El encajar, o agrupar en pequeñas partes los elementos de la música; se constituye en un principio de actuación que organiza al sujeto de forma práctica.

La intencionalidad didáctica de esta figura se hace visible en uno de los episodios finales de las clases de la profesora Edilma, en la cual sostiene una conversación con los estudiantes, para sacar conclusiones a partir de las actividades realizadas previamente.

ΘB Clase 2 julio 23 de 2015

Episodio 98

Profesora: Entonces, chicos, será que estamos de acuerdo que muchas cosas de la música nos van ayudando a organizar, así como la música, hemos ido organizando los elementos que hemos conocido, [...] ¿Será que la música nos va ayudando a organizar a nosotros también?

Estudiantes: Si

Queda en evidencia como un principio construido a partir de la práctica profesional genera figuras discursivas que a su vez constituyen a los sujetos como productores de sentido y realidades musicales. En efecto, como se ha afirmado anteriormente, la noción escolar de compás favorece la constitución de una subjetividad particular asociada a la música, en la medida en que permite que dicha subjetividad emerja a partir del acercamiento a los principios de organización, y acentuación (determinantes fundamentales asociados a la noción escolar de compás) los cuales, en el orden discursivo que producen los profesores de música para enseñar la noción escolar en mención, son los responsables últimos de la emergencia de dicha subjetividad. De esta manera, la concreción a la que se refiere el símil del cajoncito alude no a una materialidad cualquiera sino a la realización o estructuración de la subjetividad como compás.

8.2.2 La metáfora de La aventura del descubrir como favorecimiento de la emoción musical creadora

Otro aspecto importante a resaltar en la compleja construcción de la noción de compás escolar, es el apreciable número de episodios que aluden al *descubrir* como un proceso de favorecimiento de la emoción musical creadora. En efecto como se verá en los episodios que presentaremos más adelante las profesoras enfatizan aparentemente en el descubrimiento como fuente de la emergencia o de la comprensión por parte de los estudiantes de la noción de compás, no obstante, es claro que tal descubrimiento no es más que un manera clásica de nombrar realmente la emergencia de emociones al interior de los sujetos que los hace comprenderse a sí mismos como sujetos musicales en la medida en que cambian su estructura interior. Se trata de enfocar la pulsión del sujeto hacia el deseo por el conocimiento musical.

Como señala Perafán (2013b) refiriéndose a Bachelard “este autor desarrolla la idea de que la creación de imágenes, ideas, metáforas, y conocimientos generales está asociada a la dinámica del deseo que instala, en la historia y en la cultura, tanto al sujeto de conocimiento como a la razón” (p 88). El acto del conocer se inspira en la pulsión yóica de la construcción del mundo, la pulsión es principio generatriz y como tal es resaltado en el discurso del profesor. Tal como se observa en el discurso de la profesora Edilma a propósito de una actividad en la cual deben descubrir una canción a partir de la escritura rítmica

ΘB Clase 2 julio 23 de 2015

Episodio 27

Profesora Edilma: (a otro grupo) ¿ya la descubrieron? ¿Cuál es?

Estudiante: re sol sol si la la re

Profesora: ¿sí? ¿Será?, déjenlos que ellos también van a mirar a ver si coincide, ya vengo [...]

Episodio 29

Profesora: [...] ¿Qué canción es esa? ¿Ese será el ritmo de qué? Y ellos descubrieron, ¿y ustedes?

Estudiante: do do do do la?

Profesora: ¿ah? hablen entre ustedes y descubran que es, porque lo único que les digo es que ustedes saben que es

En este caso se pide a los estudiantes que “descubran” la canción a partir de su notación rítmica, ellos leen el ritmo y la cantan para corroborar; lo que ha sucedido

Profesora Carolina: Un dos tres cuatro, un dos tres cuatro, el que intuyó, no, el que **contó** que era de cuatro muy bien, porque ya están sintiendo, tienen que empezar a sentir eso no solamente cuando estamos jugando sino con la música, la guitarra les estaba diciendo un dos tres cuatro, un dos...

Por supuesto ese “sentir eso” va más allá de contar los tiempos del compás, la invitación a sentir lo que la guitarra les dice conlleva a experimentar la música no como fruto de la razón sino como un impulso interno originado en la emoción.

En este punto no se puede menos que pensar que este goce por el “descubrir” también hace parte de la configuración del sujeto profesor, emprender la aventura del descubrimiento es parte fundante del ser docente. Como se ratifica en la técnica de estimulación del recuerdo con la profesora Edilma.

OB Técnica de estimulación del recuerdo septiembre 15

Episodio 5

Profesora Edilma: por eso si uno habla de estilo uno siempre está explorando, en este nivel, yo diría que con ellos a nivel de colegio, uno siempre esta es está buscando, está mirando a ver qué tan asertivo es uno [...], ¿cómo yo descubro lo que ellos están descubriendo, cómo lo están pensando, cómo lo están sintiendo?, [...]

Episodio 13

Profesora: [...] me gusta mucho este nivel de los chiquitos de ahí para abajo a mí me gusta mucho por el descubrimiento, por esa emoción que es para ellos el aprenderse y eso tangible y ese tocar y ese acercar a la música hasta que a ellos les dice algo,

Esta aventura del descubrimiento se emprende entonces desde los estudiantes, pero también desde el profesor, cuando se crea el vínculo con la pulsión interna encaminada al descubrir hasta llegar a un punto de certeza, que lleva al sujeto a la construcción de una nueva realidad transformada por la noción, donde el compás es una emoción.

8.3 Las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante: el campo cultural institucional, asociados a la noción escolar de compás

La acción docente tiene carácter *situado*, esto es, se produce en un contexto específico y está mediada por la historia de la institucionalidad escolar y, particularmente por cada institución escolar específica donde dicha acción docente tiene lugar.

Estas particularidades que constituyen el *campo cultural institucional*, están atravesadas por la intencionalidad educativa de la institución: sus teorías, modelos, proyectos y por la cultura institucional en general. En el libro *La Vida en las Aulas*, Jackson (1991) define dos ámbitos curriculares: el currículum oficial, y el currículum oculto, el primero se encuentra explícito en los documentos oficiales, en este caso el PEI, el modelo pedagógico, los proyectos de área y otros. Otro tipo de prácticas tácitas, pero muy relevantes en la cotidianidad escolar, son caracterizadas como “la multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un *currículum oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela*” (Jackson 1991 p 73),

Los dos tipos de currículum constituyen una red semántica de significados que entretejen ciertas particularidades en la estructura subjetiva del profesor, en el marco de su propia praxis del vivir, posibilitando que produzca sentidos particulares asociados a la noción específica que enseña. Según Perafán (2015)

“Lo importante en la identificación y diferenciación de estos saberes (teorías implícitas asociadas a categorías particulares) radica en el esclarecimiento de que los temas designados institucionalmente para ser enseñados no tienen un sentido estático, sino que pasan también, por el tamiz de las relaciones inconscientes y productoras de sentido propias de la subjetividad profunda de la que tales sentidos dependen como condición sine qua non” (p 36).

Es así como el profesor asimila las teorías institucionales y las acomoda, en el sentido piagetiano, a su construcción de la noción, emergiendo en las figuras discursivas: metáforas, símiles, ejemplos y otros; aun cuando permanezcan de forma subconsciente en el docente. Solo en la investigación y evocación vuelven a la consciencia estas elaboraciones que constituyen las teorías implícitas del conocimiento profesional del profesor asociado a categorías particulares.

8.3.1 La metáfora del reconocimiento de la propia capacidad como dispositivo de reivindicación social del sujeto

En la construcción de la noción de compás escolar, aparecen reiterados llamados, en forma de retos y de elogios, hacia la condición de posibilidad de realización de las actividades. En este caso, es la interpelación que hacen las profesoras a los sujetos, a partir de la apropiación del contexto institucional, hacia el “ser capaz” y hacia la confianza en la posibilidad de lograr algo.

El sistema educativo público acoge estudiantes de todos los estratos y condiciones sociales, pero dirige muchos de sus esfuerzos hacia las poblaciones en condición de vulnerabilidad, busca mejorar sus condiciones de vida y motiva a los docentes a que sean co-creadores de nuevas realidades para los estudiantes que provienen de estos estratos.

Este reconocimiento de las características poblacionales se hace evidente en las reflexiones que hacen las docentes frente al conformismo y la baja autoestima de algunos de sus estudiantes.

ØB Técnica de estimulación del recuerdo septiembre 15 2015

Episodio 9

Profesora Edilma: esos casos que te digo que existen en los cursos, de la cantidad de niños que uno dice, o son enfermos o... no, pero son niños normales que han llegado ahí a grado sexto; ¿qué hay detrás de ese criaturito, que no habla, que no dice, que no musita?, que lleva los trabajos, decía un papá esta semana: el niño llevó las tareas y no las entregó, es tenaz y son niños totalmente (expresión de indiferencia) y uno dice ¿Qué hago con estos criaturitos?

ØA Técnica de estimulación del recuerdo septiembre 14 2015

Episodio 20

Profesora Carolina: lo que pasa es que, también trabajando en el distrito [...], dando violín en un distrital, yo me daba cuenta que todos decían “yo no soy capaz”; o sea: (les decía) “pase el arco” y ellos “no soy capaz, no puedo”, pero ni siquiera había pasado el arco, ¿cómo va a decir que no puede?; y a mí me pasa mucho eso con ellos, ellos tienen una autoestima tan baja que ellos sienten que no pueden hacer algo extra... [...]

Episodio 75

Profesora: yo los veo, tengo ahora otra vez como unos treinta chicos de sexto en violín, “profe yo no soy capaz” si es capaz, mire, ya le suena el arco; cómo logro que estos niños se crean a sí mismos y eso se refleja en todo: esas niñas embarazadas... es eso:- ay, me toco ahí con él, porque no soy capaz de tener un novio X o Y; salir adelante, o de tener una carrera, ellos mismos no se creen capaces de muchas cosas.

A partir de este problema que aparece en las instituciones, las profesoras emprenden cursos de acción que se reflejan en su discurso. En una cantidad

bastante apreciable de episodios, alrededor de treinta y cinco, se reta a los estudiantes, desafiándoles a “ser capaces” de hacer algo.

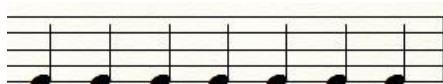
A modo de ilustración se presenta una secuencia representativa de una actividad que consiste en leer palabras enmarcadas dentro de una pulsación.

OA clase 2 abril 14 de 2015

Episodio 39

Profesora Carolina: todos otra vez, ¿quién no es capaz de leer eso tan fácil? ¡Todos! Un, dos, tres, cuatro, (con cada número percute la pandereta indicando un compás de 4/4 y una velocidad de 60 pulsos/min)

Estudiantes:



mar bus pan sal cruz sol luz

Ilustración 7 transcripción de lectura rítmica de dibujos de monosílabos

Profesora: ¿está bien? ¿Está claro? Ahora bisílabas, por ejemplo....

Estudiante: ¡perro árbol!

Profesora: (va pegando en el tablero figuras de las palabras)

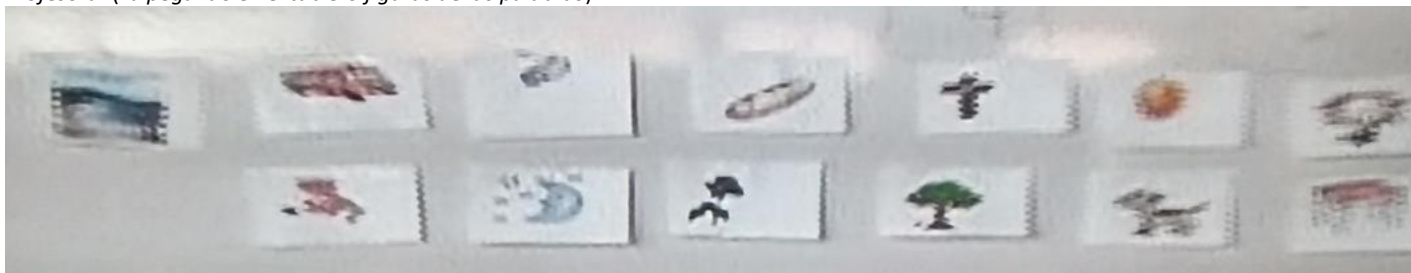


Ilustración 8 dibujos en el tablero de palabras monosílabas y bisílabas

Profesora: rosa, luna, sh, listo, alce la mano el que crea que puede leer estas bisílabas, yo le llevo la pandereta (algunos niños levantan la mano) ¿sólo cuatro niños son capaces? Yo pensé que este curso era ... ¿usted no es capaz? no hermano...

Una vez que los estudiantes realizan la actividad de manera exitosa reciben felicitaciones y elogios, inclusive aplausos, como puede verse aquí.

OA clase 2 abril 14 de 2015

Episodio 42

Profesora Carolina: listo, ¿quién pudo?

Estudiantes: si

Profesora: listo, ¿fácil?

Estudiantes: si

Profesora: ahora vamos a hacer así mire: una de arriba, una de abajo, una de arriba, una de abajo, ¿quién puede, quién se puede concentrar? ¿Quién puede? Un dos tres cuatro,

Estudiantes:



Profesora: ustedes son muy inteligentes, dense un aplauso. (*Sacude la pandereta*)

Este reconocimiento a la inteligencia juega un papel importante en el autorreconocimiento y en la autoestima de los estudiantes; genera una verdadera confianza en la propia capacidad.

En este ejemplo el ser capaz se orienta a leer imágenes que representan palabras, dichas rítmicamente, estas palabras aún no están organizadas por compases, sino que introducen la idea de figuras rítmicas que posteriormente se verán organizadas en grupos llamados compases.

Posteriormente se realiza una actividad en la cual los estudiantes crean sus propios ritmos a partir de palabras, esta vez organizadas en compases de tres y de cuatro, como lo ilustra el siguiente episodio de la tercera clase de Carolina

OA Clase 3 abril 21

Episodio 35

Profesora Carolina: (a otro estudiante) a ver sumercé ¿qué está haciendo? Ah ya, ¿está pintando? Y los hizo como grandes ¿no?

Profesora: (a otro estudiante) Julián ¿porque no estás coloreando? ¿Y tú que estás haciendo?, coloréalos, pero solo tienes ¿de qué compás? El de tres...¿y el de cuatro? Comienza porque mira ya se va a acabar y tú no has hecho el de cuatro y yo ya voy a empezar, ¿ese qué compas es?, ah entonces te falta es el de tres, dale, déjelo a él solito que él puede solo.

En este caso *el ser capaz* se traslada a la creación de compases rítmicos, otorgando un sentido musical al reconocimiento de la propia capacidad.

Finalizando la actividad se interpela a uno de los estudiantes frente a reconocerse como creador resaltando lo bien que se siente realizar un trabajo:

OA Clase 3 abril 21

Episodio 52

Profesora Carolina: [...] pásame el suyo que está chévere, ¿quién más?, rápido, rápido, listo, déjelo así. Por fin hizo un trabajo, ¿cómo se siente?

Estudiante: ja ja ja

Profesora: Bien ¿cierto? [...]

Durante otra de las actividades de recapitulación que realiza la profesora Edilma se realiza un reconocimiento similar, que al ser observado en video durante la técnica de estimulación del recuerdo, suscita admiración en la misma profesora, al ver la actitud que asumen las estudiantes.

ΘB Técnica de estimulación del recuerdo septiembre 15 de 2015

Episodio 10

Video de la clase Clase 2

Episodio 85

Profesora: divina, eso fue lo que descubrieron ahorita ¿cierto? Esa no decía que... pero ustedes... y porque lo descubrieron? ¿Por qué descubrieron que canción era?

Estudiante: ella sabe exactamente porque

Profesora: ¿por qué nena?, diga, sh, espere.

Estudiante: conté cuantas negras eran

Profesora: las negras

Estudiante: y blancas, entonces uno sabe la canción, si uno sabe la canción puede seguirla [...]

Episodio 88

Estudiante: uno puede encontrar cuando está escrito en el idioma de la música

Profesora: ajá, ¿Quién? Muy bien o sea que por el ritmo, nena, encontraron que, se acordaron que cuando van marcando y van cantando esa canción van negras y blancas y ustedes ya conocen blancas y negras y las reencontraron allá cierto, relacionadas con lo que cantaban, muy bien, eso es muy inteligente

Profesora: mira, por ejemplo, esta criatura por ejemplo es muy tímida y ahí fue ella quien salió, lo mismo la otra, una morenita yo nunca la había visto hablar en esa elocuencia, mira como esto a unos los potencia, ella es muy callada.

En este caso se hace reconocimiento a la capacidad de dar cuenta del propio proceso de conocer, que no es más que la comprensión de sí mismo a través de la construcción de la noción escolar de compás.

Al indagar por el entramado subyacente a estas interpelaciones hacia el fortalecimiento de la confianza propia, emergen a la consciencia del profesor, por una parte, lineamientos institucionales de empoderamiento y transformación del modelo pedagógico institucional y, por otro lado, los principios de acción política y reivindicativa del *movimiento pedagógico de los educadores oficiales*, fundado por FECODE, (Federación Colombiana De Educadores), en 1982. Este movimiento "...ha liderado la discusión sobre la función social de la educación pública y la responsabilidad del estado con la misma" (Ramírez, 2009 p 68).

Se encuentran rastros de estas discusiones en la entrevista inicial de la profesora Carolina, cuando menciona el cambio que se produce en ella al ingresar a trabajar en el distrito.

ΘA Entrevista semi-estructurada abril 21 2015

Episodio 24

Profesora Carolina: [...] el distrito es... Dios mío, si usted no había aprendido nada allá sí que aprende porque es otro nivel social: son adolescentes, son jóvenes con sinnúmero de problemas y dificultades, el distrito tiene muchas dificultades económicas y sociales, políticas [...]

Episodio 28

Profesora: [...]ser profesor es ser muchas cosas a la vez, ¿sí? es dejar tu vida a un lado y ser consejero espiritual, psicólogo, dar una clase, es enfrentarte a todo el problema social, al problema político del país, a toda una cantidad de cosas.

Aunque inicialmente la profesora explica su accionar frente al “ser capaz” como de origen académico, específicamente originado en la metodología Suzuki, reflexiona a continuación por el derecho al arte para las poblaciones en condición de vulnerabilidad, reflejando una asociación subconsciente hacia la justicia social, que ilustra cómo este gran entramado cultural que es la educación pública permea la intencionalidad de su discurso de clase, como puede verse en la técnica de estimulación del recuerdo.

ΘA Técnica de estimulación del recuerdo septiembre 14 2015

Episodio 30

Profesora Carolina: pueden leer, aprenden a hacer el compás, [...] yo pienso que ellos, y eso es muy Suzuki, que todos los niños pueden lograr hacer cosas y eso lo aprendí en Suzuki, a mí me quedo eso grabado, cualquier persona puede hacer algo con la música

Episodio 31

Profesora: ¿Por qué no pueden? ¿Por qué son del distrito? ¿No pueden leer un papel? , ¿No pueden tocar un compás? , ¿No pueden tocar un instrumento? ¿No pueden ser músicos porque tienen [solo] dos horas de música? No, es saber aprovechar ese espacio, y hacer que ese momento le quede tan recordado que pueda decir ah... es eso, [...] ¡se puede!, es como un poco de uno y un poco de ellos también

En la reflexión que realiza la profesora Edilma acerca de su trabajo comunitario también se trasluce esta intención de reivindicación social a través de la actividad artística

ΘB Técnica de estimulación del recuerdo septiembre 15 2015

Episodio 42

Profesora Edilma: como yo dirigí coros siempre y tuve esas experiencias que yo te contaba con comunidades ahí es donde uno siente, ve, palpa, la recuperación del ser humano, la maravilla que hace la música con nosotros, [...], ¿qué le llevaba yo por ejemplo a esas comunidades?, a que se sintieran mejor ellos con ellos mismos, [...]

Episodio 43

Profesora: y entonces ellos mismos empiezan a mirarse más [...]lo que nosotros estamos viendo aquí es que está siendo más, se está mirando más y está pensando diferente.

Episodio 44

Profesora: y yo creo que al mirarse va buscando también una imagen, porque mira la postura como va cambiando, [...] porque es que íbamos cantando por todos los escenarios de Bogotá, cantamos con la banda nacional en el parque nacional, cantamos en el teatro Colón en un diciembre, cantamos en el Jorge Eliecer Gaitán; eso le dice al ser humano, es que usted ya no es igual a los demás.

Además de esa relación sobre la intencionalidad de reivindicación social, presente tanto en el trabajo de aula, como con los grupos de proyección artística institucionales, aparece también la relación con los acuerdos de ciclo y área enmarcados en el modelo pedagógico del colegio Nicolás Buenaventura, en el que labora la profesora Carolina

ΘA Técnica de estimulación del recuerdo septiembre 14 de 2015

Episodio 71

Profesora Carolina: [...] ¿qué es el modelo holístico – transformador? ¿O transformar a una persona?, [...] pero si tiene mucho que ver, claro, yo de pronto no pensaba en ese momento en eso, pero si cómo un muchacho de estos puede *ser capaz de* lograr cosas a través de cosas tan sencillas o tan cotidianas, la clase de música para ellos es algo muy cotidiano ahora, o ¿cómo es el niño capaz de transformar su entorno, su realidad o él mismo? si tiene relación, pero en ese momento no lo había pensado,

Episodio 72

Profesora Carolina: [ahora] si he hecho una consciencia de trabajo frente al modelo porque [en] el modelo si todo el tiempo, por ejemplo, en las clases de desarrollo humano con el ciclo de ellos se relaciona con el auto reconocimiento, la auto confianza, todos los autos van en ese ciclo, en el ciclo tres, entonces ¿cómo yo le infundo a este muchacho que va a entrar en una etapa tan difícil de la adolescencia a que si tenga confianza y crea en sí mismo?

Se revela entonces cómo el campo cultural institucional permea el discurso del profesor de una forma tácita pero que puede ser llevada a la consciencia, en este caso, el campo cultural institucional está inscrito en dos redes de significación: por una parte, el modo de hacer de la institución en forma particular, evidente en el modelo pedagógico y las improntas del ciclo; y por otra parte en una red mayor que es la de la educación pública del distrito capital.

Es así como el “leer” figuras y “encontrar” canciones para crear compases, son manifestaciones de la propia potencialidad del sujeto musical construyéndose a sí mismo y revelándose a través de la noción escolar de compás como productor de su propia realidad individual y social. Dicha realidad lleva la marca de la emergencia de la subjetividad musical como organización ascendente que reivindica al sujeto como ser creador y libre.

8.3.2 La metáfora de la pausa como interiorización y armonización desde el campo cultural institucional.

A partir de las teorías implícitas que se desarrollan en cada institución educativa, se encuentra la metáfora de *la pausa* para que, a través de la música y de la experiencia del arte, se tenga una oportunidad de hacer introspección para encontrar armonía y coherencia consigo mismo y con los demás.

En el diálogo con la profesora Edilma aparece el proyecto del área de artes que se realiza en el Instituto Técnico Distrital Francisco José de Caldas, se menciona que el título del proyecto es “Colombia quiere la paz” y se muestra que el desarrollo de la materia en este año ha enfatizado en la convivencia armónica.

ΘB Entrevista semiestructurada julio 16 2015

Episodio 59

Profesora Edilma: cada año hay que proponer un proyecto, [...]que tiene que ver con Colombia quiere la paz, se llama el proyecto nuestro este año,

Episodio 60

Profesora: Entonces yo lo tomé... por eso el primer bimestre le saqué gran partido a ¿qué necesitamos para ser mejores seres humanos? ¿Qué nos da la música?, ah pues que nos hace escuchar, que entonces nos hace relajar, ¿qué nos presta? Bueno, pero además de la música ¿qué necesitamos nosotros como seres humanos hacer para convivir con el otro? y para permitirle ser y que me permita ser a mí también como soy,

En el momento de la transcripción del audio de las clases se aprecian algunos episodios que no son registrados en el video sino como breves conversaciones individuales que sostiene la profesora con algunos estudiantes. Estas conversaciones tratan sobre los pequeños conflictos que surgen durante la convivencia en las actividades de clase.

ΘB Clase 1 julio 16 de 2015

Episodio 30

Estudiante: profe es que él no se quiere hacer en grupo

Estudiante 2: ¿sí nos quedó bien?

Profesora: ¿porqué, qué les pasó?

Estudiante: nada, es que él es muy fastidioso

Profesora: pero a ver, aquí tenemos que aprender a convivir con otros, ¿sí o no? Porque entonces el que se amarga la vida eres tu ¿ves?

ΘB Clase 2 julio 23 de 2015

Episodio 7

Profesora: ¿Qué pasa? ¿Qué pasa?

Estudiante: él me está molestando
Estudiante: es que...
Profesora: tranquilo, relájate papá.

Con acciones y palabras sencillas y tranquilizadoras la profesora contribuye en la solución de conflictos potenciales y lo hace de una forma tranquila y desapasionada. Acerca de la convivencia ella menciona lo siguiente:

ΘB Entrevista semiestructurada julio 16 2015

Episodio 61

Profesora Edilma: [...] ellos saben mucho en la parte teórica de valores, pero la parte práctica es la que hay que trabajarle hartito y yo siento que aquí es el momento, [...] pero yo siento que aquí en la música yo los pongo a trabajar, por ejemplo en equipos, [...]

Episodio 66

Profesora: y yo siento que en esa convivencia se liman muchas asperezas, yo creo que ahí se hace la convivencia y se hace la parte humana, de aprenderse a respetar, [...]

Al considerar el conocimiento profesional del profesor como un sistema de ideas integradas se establece que todas las partes de una clase están relacionadas con la construcción de la noción escolar; aun cuando a simple vista no sea aparente esta articulación, todo el discurso del profesor está propiciando la producción de la noción escolar, en nuestro caso de compás.

Durante la enseñanza de la noción de compás se realizan actividades de escucha y movimiento, enfatizando, a través del conteo, en el tiempo fuerte y los tiempos débiles, como se muestra en la técnica de estimulación del recuerdo de Carolina

ΘA Técnica de estimulación del recuerdo septiembre 14 de 2015

Episodio 53 Clase1

Episodio 32

Profesora Carolina: Entonces como esta tan cerquita resulta que la música va a cambiar, sss, digamos como su sentido un poquito, se va a hacer más fuerte cada vez que haya el número uno, entonces vamos a tener números de uno a cuatro, entonces yo digo, un, dos, tres, cuatro, cierto?

Profesora Carolina: y ah bueno, en el compás (audio 42:16) porque quiero... lo que te dije, hacer una diferenciación de que cada vez que comience el compás aunque tú sigues hay una diferente, hay una marcación diferente, cuando tú les enseñas tiempo fuerte... tiempo débil [...]

La idea de tiempo fuerte y tiempos débiles se refuerza no solo en la ejecución musical sino en la estructura misma de la clase, pues se aprecia que las dos profesoras conceden un momento de descanso antes de exponer el concepto de

compás. En efecto, se observa que la profesora Edilma suspende por un momento la explicación y los ejercicios y les solicita a los estudiantes que se pongan de pie y respiren antes de presentar la notación del compás

OB Clase 2 julio 23

Episodio 5

Profesora Edilma: levanten la mano... levanten la mano quienes están cansados ya... ¿todos? entonces háganme un favor, hagan esto... ahí donde esta cada uno, se agachan, se agacha ahí donde están, se agachan, ponen la mano aquí y con la nariz bien abajo comienzan a respirar (inhala con fuerza)



Ilustración 9 ejercicio de pausa respiratoria -inhalación



Ilustración 10 ejercicio de pausa respiratoria - exhalación

Profesora: suben y vuelven y bajan ¿listo? Todos lo van a hacer porque yo creo que la mayoría están cansados, ¡todos aquí abajo, chicos, estén cansados o no lo vamos a hacer ya!, vamos, ahí, ahí nomasito,

Episodio 6

Profesora: Va agáchense, como quieran desde donde están, y suben, y botan por la boca, (exhala por la boca) otra vez abajo, agachan la cabeza, [...]

Episodio 8

Profesora: abajo, cabeza abajo respiran profundo por su nariz, suben con brazos y cuerpo, arriba, no, no botan todavía... ahora sí, y de nuevo, abajo, vamos abajo, nena, ustedes también, caballero tú también gracias y todos aquí y botamos y vuelvan y siéntense donde están, y hacen silencio, ¿listos? Ya, ya, sino no voy a poder seguir, y vamos ya a terminar.

Episodio 9

Profesora: oigan, pongan atención, dijimos que los compases estaban señalados, que uno veía la partitura, yo creo que la vieron, la clave, sobre el pentagrama y que había un fraccionario ¿Qué quería decir ese fraccionario?, (comienza a escribir en el tablero) ustedes me dijeron que vimos de dos cuartos, hola esto no escribió, ay, está muy botado, (busca un nuevo marcador)

Al realizar esta pausa, deteniéndose un momento antes de exponer el concepto de compás y su representación gráfica, se revela cómo la estructura de la clase

también tiene relación con el compás, pues esta pausa podría asimilarse con el tiempo débil, imprescindible para la existencia del tiempo fuerte, que en este caso sería la grafía del compás.

Al indagar a la docente sobre esta práctica, de detenerse por un instante antes de abordar el concepto “fuerte” de la clase, se produce la asociación inconsciente con el problema del déficit de atención en muchos estudiantes, que se relaciona con la sobre-estimulación sensorial, se resalta como la música puede inducir estados de interiorización profunda, en la escucha de sí mismo, además de incidir de manera determinante en la convivencia cotidiana.

OB Técnica de estimulación del recuerdo septiembre 15 de 2015

Episodio 36

Profesora Edilma: entonces ante todo ese bullicio interno del ser y de la imagen, de la memoria, perdón, ante toda esa estimulación tan grande ¿qué le queda al maestro? ¿Competir con un televisor? No lo va a lograr nunca, entonces, ¿en dónde tengo yo que situar la captura mía de estos niños para poder hacer una clase? es en buscar otras totalmente opuestas, [...]

Episodio 37

Profesora: pero esa función interior que debe hacer la música adentro de este niño no está en el televisor, [...] lo que tenemos que hacer es apaciguar el espíritu, tenemos que volver allá para volver a que ellos mismo se escuchen, es que ellos no se escuchan.

Se presenta entonces la pausa como una necesidad musical para que se dé el contraste entre tiempos fuertes y débiles, pero también como un despertar de la pausa y el silenciamiento interior para llegar a la escucha de sí mismo, lo que necesariamente redundará en una escucha del otro para llegar a una convivencia plena.

A propósito de estas ideas sobre la convivencia armónica y la humanización, es necesario recoger la idea de experiencia estética, acuñada por Humberto Maturana en la obra *La realidad ¿objetiva o construida?* (1995) en la cual explica como

“la distinción de una experiencia estética ocurre, entonces, como un comentario reflexivo que hacemos en la armonía de nuestra vida en el mundo que vivimos,

asociado al sentimiento de una plena conectividad en ese mundo, en un flujo de vida sin contradicciones que invita a un momento de reposo” (p 59).

Y señala que la experiencia de la fealdad se da cuando se corta esta coherencia con el flujo de la vida por opiniones, emociones o deseos incompatibles con esta coherencia, la sensación de belleza, por consiguiente, solo puede darse si hay coherencia entre el sujeto y el flujo de la vida (Maturana 1995).

La experiencia estética como factor de armonización e interiorización, se insinúa también por la profesora Carolina en algunos momentos de la técnica de estimulación del recuerdo

OA Técnica de estimulación del recuerdo septiembre 14 de 2015

Episodio 11

Profesora Carolina: inconscientemente, mire lo que pasa con la música ¿no?

Investigadora: ellos empiezan a interiorizar claro (en el video se ve cuando los estudiantes se mueven rítmicamente)

Episodio 12

Profesora: y como cuando de verdad pueden centrar la atención, pueden trabajar esos juegos, que parecían ser muy complejos pero es simple concentración, [...]

Video Clase 4

Episodio 53

Profesora: *pero usted tiene un ritmo interno, usted no tiene que oírme todo el tiempo usted lleva ahí [en su interior] un dos tres cuatro y cambia, que pasó, no hermano... sentémonos un momentico a ver*

Investigadora: se habla del sentir [...]

Episodio 13

Profesora: [...] ahora que doy artes me he dado cuenta que aprenden muchas cosas auditivas pintando, si tú los sientas a oír así [rígidos] ellos no hacen nada, y siempre que voy a llevar un ejercicio de artes como tal, vamos a pintar esto... y así, al comienzo hablan y hablan y llega un momento como que [prestan atención a la música y dicen] “¿profe eso que instrumento es?” “Huy eso suena raro” entonces yo les llevo cosas, yo les puedo poner un Piazzola y luego les puedo poner un bambuco y entonces he tratado y los he visto haciendo esto mientras van pintando como llevando el ritmo, como moviéndose internamente cuando van, y no se pierde el momento [...]

Se muestra la importancia de tener una *experiencia estética* en la clase de música, que haga posible alcanzar un nivel de coherencia interno que facilite la conexión con el mundo y otorgue un momento de reposo. De esta forma los sujetos mejoran sus posibilidades de re-conocerse entre sí y tener una convivencia armónica y fluida, pues no es solamente una cuestión que dependa de lo moral, sino del orden estético también. Así lo explica la profesora Edilma en la técnica de estimulación del recuerdo.

Episodio 17

Profesora: entonces yo creo que esto que hacemos con los niños pequeños, eso va a dar unos seres humanos más sensibles en ese sentido, que van a poder percibir la música, no solamente que se nos quede aquí en el nivel de oír y no más, sino que seres sensibles a ese lenguaje, a poder también sacar emociones que es otra cosa que el ser humano es tan importante que la música sea capaz de promover adentro, la sensibilidad, y yo exprese, yo escriba, yo diga, porque la música me lo ayuda a sacar.

De esta forma se observa como para las profesoras que participaron en este trabajo la noción escolar de compás incluye los ciclos alternativos de pausas y acentos, no sólo en la producción musical sino con la construcción de una subjetividad en el aula que contempla la interiorización y la escucha del otro como experiencia estética de coherencia y belleza.

Se pretende mostrar en este apartado como las teorías implícitas originadas en el campo cultural institucional producen figuras del discurso, a partir de principios de actuación estructurados en las redes de significación de cada institución educativa por la intencionalidad didáctica que las constituye. Es así como los llamados a “ser capaz” y a “la pausa” son dispositivos usados por las profesoras en función de: 1) las características de la población educativa y 2) los lineamientos institucionales.

8.4 Los guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante: la historia de vida, asociados a la noción escolar de compás

En el conocimiento profesional del profesor aparecen dos dimensiones tácitas: la que corresponde al campo cultural institucional, que se desarrolló en el apartado anterior y otra que se enmarca en la historia de vida del docente y produce los *guiones y rutinas*. Estos *guiones y rutinas* son esquemas de acción no explícitos que reducen el número de decisiones que debe tomar un profesor durante su clase y además predicen y controlan ámbitos de actuación cotidiana y experiencial. Al asociar estos guiones y rutinas a categorías particulares se producen ajustes en la noción escolar como una serie de actos intuitivos que permiten al sujeto ordenar, de

forma no siempre consciente, una parte de su realidad y resolver problemas respecto a operaciones específicas del contexto (Perafán 2015).

Los guiones y rutinas se originan en las vivencias individuales, muchas de ellas son experimentadas en la formación inicial, y pueden ser fruto de la represión o de la pulsión inconsciente, en ambos casos se intenta develar su trasfondo a través de la estimulación del recuerdo y la asociación libre.

En este apartado se desarrollarán dos ejemplos considerados representativos, de cómo las acciones no conscientes del profesor están igualmente en función de constituir la noción escolar de compás y de hacer más complejo su sentido.

8.4.1 La catáfora como preparación a la acción y a la construcción de sentido

Se entiende por catáfora la figura literaria, en este caso figura discursiva, que introduce una anticipación previa a una idea que se expresará más adelante. Su función es remitir hacia adelante, al momento en el que por fin se resolverá cual es el contexto de la alusión hecha por ella (Llico, 2011).

En las clases se observan gestos, preguntas e indicaciones que interpelan al sujeto estudiante para que se prepare hacia la acción que viene a continuación; al igual que sucede en la lectura musical, donde se toca un compás, pero se lee el compás siguiente; el pensamiento musical es por excelencia anticipatorio.

En el discurso de las docentes aparecen catáforas o anticipaciones de forma reiterada llamando la atención hacia algún aspecto que se abordará inmediatamente como se verá en los siguientes ejemplos:

OA Clase 1 abril 7 de 2015

Episodio 44

Profesora Carolina: vamos a ver, no estas concentrado, sh, chicos: si tienen que correr no importa si está lejos, pero ¿en qué tiempo tienen que entregar? (levanta cuatro dedos)



Ilustración 11 anticipación a través del gesto de las manos

Estudiantes: ¡cuatro!

OA Clase 3 abril 21

Episodio 17

Profesora Carolina: [...] ¿qué es lo que estamos haciendo en la hoja, o en la cartelera? sh, organizando palabras ¿en compás de qué?

Estudiante: de tres

Profesora: De tres, (levanta tres dedos) o sea que, cuando van tres tiempos cerramos el compás, ¿cierto?, y estamos haciendo otro de compás de? (levanta cuatro dedos)

Se ilustra así la anticipación a través de gestos con los dedos, que indican la respuesta correcta segundos antes de la intervención de los estudiantes. La catáfora sucede también a través de preguntas como lo atestiguan los siguientes episodios

OB Clase 2 julio 23 de 2015

Episodio 33

Profesora Edilma: Chicos, entonces pónganme cuidado, como ustedes ya saben en donde tiene que estar el acento, con el lápiz, van a trazar una línea, esa es una línea divisoria, en donde empieza el compás ¿y de cuántos compases, de cuantos pulsos es esa canción? ¿Cuántos? ¿De cuántos dijimos?

Estudiante: tres

Profesora: de tres entonces vamos a buscar tres pulsos (canta)



Ilustración 12 transcripción de la profesora cantando el acento

OA Clase 2 abril 14 de 2015

Episodio 11

Profesora Carolina: entonces: regla número uno: no vamos a hablar ¿cierto? Porque al hablar ¿qué pasa? Perdemos la concentración, bueno, donde está el número ¿uno? ¿Dos? ¿Tres? ¿Cuatro? (los estudiantes van levantando la mano a medida que se menciona su número)[...] (*Le pregunta al cuatro:*) ya había visto al cinco? pilas porque si no, no puede jugar.

En este caso las preguntas ¿Cuántos pulsos? ¿Cuántos compases? ¿Dónde está el número uno, el dos etc? Están destinadas a que el estudiante tenga en su mente datos importantes antes de iniciar la acción

Finalmente se observa el momento en que se dirige el pensamiento de los estudiantes a través de indicaciones breves antes de iniciar la ejecución musical

ØB Clase 1 julio 15 2015

Episodio 32

Profesora Edilma: ahora todos, ahora todos, ya, ¡va! Y: pulso y acento en la... pulso y acento y sonidos en la boca, ya, va, un dos: (cantan todos incluida la profesora, en los primeros compases, tocando pulso con una mano y acento con la otra)

The image shows a musical score for a song. It consists of four staves. The top staff is a vocal line in treble clef with lyrics: "do do sol sol la la sol fa fa mi mi re re do sol sol fa fa mi mi re". The second staff is a piano accompaniment in treble clef with chords. The third staff is a bass line in bass clef. The fourth staff is a rhythmic pattern in 2/4 time, showing a sequence of eighth notes. The score is set in 2/4 time and the key signature has one flat (B-flat).

[...]

Aparece la pregunta sobre el porqué de estas acciones: preguntar lo que ya se ha dicho, repetir instrucciones segundos antes de realizar una actividad e indicar con los dedos la respuesta antes de que los estudiantes contesten. La respuesta aparece inmediatamente en el hacer música: siempre que se ejecuta una pieza musical el intérprete debe estar preparando en su mente lo que va a pasar a continuación, no toda la globalidad de la obra musical, sino los instantes posteriores. Las acciones descritas arriba van dirigidas a hacer automático este pensamiento anticipatorio, imprescindible para la ejecución individual o en conjunto. El pensamiento anticipatorio existe igualmente en las teorías acerca de la lectura y es una de las habilidades de comprensión lectora que se fortalecen en el aprendizaje de la lengua escrita. Así, claramente, no se trata de una técnica pedagógica o

didáctica usada para facilitar el aprendizaje de algo externo, sino de un componente del pensamiento y la emoción musical que emerge simultáneamente con la promoción de dicha subjetividad en el aula.

El sentido de esta rutina se manifiesta en la técnica de estimulación del recuerdo hecha con Carolina.

OA Técnica de estimulación del recuerdo septiembre 14 de 2015

Episodio 34 – (se observa el video clase 2 episodio 67)

Investigadora: ¿vas viendo que antes que ellos respondan tu les estás diciendo que es? que es lo que deben responder

Profesora Carolina: eso es un instinto maternal

Investigadora: ¿será?

Profesora: yo no sé, ¡no! Es preparándolos porque lo mismo es cuando uno va a aprender a leer música; le dicen a uno “prepare” que el ojo va aquí pero usted ya ¿sí? Que el ojo va acá (un compás adelante) y la voz acá (un compás atrás) prepare, prepare, prepare para que no se atrase.

La expresión de perplejidad “yo no sé” seguida por la exclamación “¡no!” para llegar a la conclusión de que esto se realiza “preparándolos” (a los estudiantes) para la lectura musical, es una manifestación inequívoca de cómo emerge de su estado latente este procedimiento que se origina en la historia de vida y se expresa en forma subconsciente en las acciones del aula en la rutina de anticipar con el pensamiento a la acción.

Por otra parte la alusión al *instinto maternal* complementa la relación con el estatuto epistemológico fundante, la historia de vida, al ser el “Yo materno” un estado de prevención, de preparación que configura también la concepción del compás en la subjetividad de la profesora, sugiriendo un estado de incubación, de la tencia, que prepara el pensamiento como una madre prepara la vida de su hijo.

Asimismo, el sentido de anticiparse a la acción no se restringe a lo musical exclusivamente, sino que se vuelve una forma de vida: el prepararse y mirar un poco más adelante configura al sujeto hacia el medir las consecuencias de lo que se hace, en el pensar antes de hacer. Dicho de otro modo, la anticipación en el compás produce la emergencia de una subjetividad consciente y consecuente en la experiencia musical que es a su vez una experiencia de vida.

8.4.2 El guion de la pregunta como autorregulación para asumir la responsabilidad sobre si y sobre el propio conocimiento

Al analizar las preguntas que realizan las profesoras durante las clases observadas se encontraron dos tendencias relevantes; la primera, que ya se expuso, es la pregunta como medio para el desarrollo del pensamiento anticipatorio; y una segunda, bastante frecuente en su aparición en el discurso de las profesoras, es el preguntar en lugar de señalar un error conceptual o de increpar a los estudiantes. Estas preguntas conllevan al estudiante a reformular su construcción de conocimiento y a asumir la responsabilidad sobre sus actuaciones, constituyéndose como creador de su propia realidad.

Se presentan algunos ejemplos de cómo se señala la imprecisión conceptual a través de la pregunta.

ΘA Clase 4 mayo 12 de 2015

Episodio 109

Profesora Carolina: Alce la mano el que crea que tiene idea qué es,

Estudiante: ocho compases

Profesora: ¿cómo que ocho compases? ¿Qué número es?

Estudiante: compás de ocho

Profesora: ¿compás de ocho? ¿Hemos visto compás de ocho?

Estudiante: compás de cinco

Profesora: ¿hemos visto compás de cinco?

ΘB Clase 1 julio 16 de 2015

Episodio 25

Estudiante: acento es donde la parte de la música está más marcada, Se nota como más grave y el pulso es...

Profesora Edilma: ¿será grave nena? Dijiste la primera vez como más marcado, como más...

Estudiante: más sobresaliente

Profesora: sí muy bien, más sobresaliente, es como más fuerte, ¿cierto? como que tiene un acento, por eso se llama acento, muy bien, vale, ¿y otro, que me diga otra cosa?

Episodio 26

Estudiante: que es cada dos

Profesora: ¿siempre? ¿En esta canción cada cuanto aparece el acento?

Estudiante: cada tres [...]

Se observa que, en cada caso, las profesoras evitan señalar la respuesta como errónea por el contrario prefieren plantear una nueva pregunta que conduzca al estudiante a revisar por sí mismo la exactitud de su propia afirmación favoreciendo

la emergencia de un sujeto reflexivo a partir de la construcción de la noción escolar de compás; como lo explica Carolina.

ΘA Técnica de estimulación del recuerdo septiembre 14 de 2015

Episodio 63

Profesora Carolina: porque él se tiene que cuestionar, se tiene que mover, tiene que decir en la cabeza “¿pero por qué?” porque si yo le digo no, inmediatamente él se anula, él no sabe qué hacer, en cambio si yo lo pongo a que se cuestione, si pongo en duda su respuesta va a pensar, va a decir: si no es eso ¿qué es?; si yo le digo No, de una vez dice “ah, ya (se encoge de hombros)” entonces como que le estoy diciendo que no pero al mismo tiempo le estoy diciendo: bueno, pero si no es eso ¿entonces qué es?

En el diálogo entre Freire y Faundez, *Por Una Pedagogía De La Pregunta*, (2013) se habla del vivir desde la pregunta y no desde la respuesta “para el educador que adopta esa posición [la de vivir en la indagación] no existen preguntas tontas ni respuestas definitivas [...] jamás le falta al respeto a ninguna pregunta [...] el papel del educador es, lejos de burlarse del educando, ayudarlo a reformular la pregunta” (p. 72). Aquí, podría atribuirse el mismo sentido de respeto hacia las afirmaciones de los estudiantes.

La profesora Edilma reflexiona en este mismo sentido durante la TER a propósito de un video donde se le ve haciendo distintas preguntas

ΘB Técnica de estimulación del recuerdo septiembre 15 de 2015

Episodio 25

Profesora Edilma: [...]ese es un excelente recurso para uno llegar al estudiante, para uno comunicarse, pero también para dejarlo ser, para dejarlo a él que se exprese, para dejarlo que se exprese, las preguntas, todo el tiempo.

Se observa aquí que se supera la pregunta como un recurso didáctico y se le instala como determinante portadora de sentido de la noción de compás, la pregunta, vista como un dispositivo epistemológico evita el establecimiento de verdades absolutas, por el contrario, afianza la construcción subjetiva de conocimiento.

De la misma manera ocurre con el llamado a los estudiantes hacia la autorregulación de sus comportamientos a través de preguntas, en lugar de increpar las acciones:

ΘA Clase 3 abril 21 de 2015

Episodio 35

Profesora Carolina: Javier ¿por qué no estás coloreando? Y tú ¿qué estás haciendo?, coloréalos, pero solo tienes ¿de qué compás? El de tres... ¿y el de cuatro? [...]

ΘA Clase 4 mayo 12 de 2015

Episodio 86

Profesora Carolina: ¿Por qué estas gritando? Emilio ¿quién te dijo que chiflaras, que pasó?

ΘB Clase 2 julio 16 de 2015

Episodio 25

Profesora Edilma: levante la mano el niño y la niña que van a trabajar como toca, ¿Quién puede trabajar en silencio, concentrado, haciendo lo que corresponde? (la mayoría levanta la mano, excepto quienes están conversando) Levante la mano quien puede ¿ustedes no pueden? ¿No?

Aquí se observa como la interpelación en forma de pregunta no solo puede dirigirse a superar la dificultad conceptual, sino también a llamar la atención del estudiante sobre su comportamiento. Al preguntar “¿por qué chifla?, ¿por qué no está coloreando?” o “¿quién puede trabajar en silencio, concentrado y haciendo lo que corresponde?” la responsabilidad del acto recae sobre el estudiante, que es quien en últimas decide si continua o no realizándolo. Mientras que, si la profesora se limita a dar órdenes sobre las pautas clase (cállese, coloree o trabaje en silencio) el estudiante pierde su estatus de sujeto de acción y solo puede ser un objeto de obediencia.

En este discurso dialógico, que mantiene la responsabilidad de los actos en los sujetos que dialogan, la escuela puede “recuperar la posibilidad de ser formadora en la responsabilidad. Pero ello sólo es posible si se eliminan las coacciones y se recupera la autonomía” (Segura, Gómez y Lizarralde 2007 p 29)

El preguntar en vez de negar u ordenar, tiene su origen en la historia de vida, más exactamente en la represión vivida en el medio escolar inicial como se hace manifiesto en la TER de la profesora Carolina

ΘA Técnica de estimulación del recuerdo, septiembre 14 de 2015

Episodio 66

Profesora Carolina: [...] es que a mí la palabra no a mí me la decían mucho, en el conservatorio era una constante NO, entonces uno queda como (expresión de desilusión) [...]

Episodio 67

Profesora: yo antes era muy de los que “No, no me gusta eso, no, está desafinado, no, así no es, repítalo” y ya cambiar ese No y poder decir hola, ¿cómo hago para que el entienda que está mal pero que debe hacer algo que ... (golpea las manos una contra la otra)? Si, entonces busca uno una estrategia [...]

Episodio 68

Profesora: y eso es un rechazo a la forma como yo aprendí la música, la forma como yo aprendí fue muy tradicional, con profesores músicos, [...]ellos eran muy de eso, del No, del castigo, del no, del castigo, de la repetición y nosotros fuimos de esa época, el conservatorio era así: ¿no solfeaste? Toma, treinta veces solfea esto, la cosa es así, entonces uno no quiere repetir, aunque uno a veces hace cosas inconscientes.

Episodio 69

Profesora: yo siempre quería nunca enseñar como a mí me enseñaron, porque eso generaba unas cosas feas, porque uno sí quería aprender, pero [surge el] “yo no puedo, yo no soy capaz” y todavía se refleja [en la propia vida]

Esta represión, a la cual alude también la profesora Edilma al hablar de su aprendizaje tradicional de tiza y tablero (TER episodio 19 citado anteriormente), genera un movimiento de reacción y de buscar lo contrario en la propia enseñanza, como se recalca en la última idea “yo siempre quería nunca enseñar como a mí me enseñaron”, esta afirmación muestra como aún los saberes producidos por la represión se pueden producir sentidos positivos que se articulen a la conformación de las diferentes nociones escolares.

El guion de sustituir las órdenes y llamados de atención por preguntas reflexivas, favorece la emergencia de una subjetividad responsable de sus acciones y de su construcción de conocimiento musical, que es a su vez conocimiento y construcción de su propia realidad. No hay libertad y, por lo tanto, no hay creación musical sin responsabilidad. El compás como noción escolar presupone, como elemento constitutivo del mismo, la creación de condiciones discursivas de aula que permitan la emergencia de un sujeto responsable de su propio devenir. Este saber tácito constituye uno de los componentes altamente significativos en la enseñanza del compás que realizan cotidianamente los profesores de música con experticia.

8.5 Integración del conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción escolar de compás

En el apartado anterior se presentaron algunas figuras discursivas que se desprenden de cada uno de los cuatro saberes constitutivos del conocimiento profesional del profesor acerca de la noción escolar de compás: saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas. Aunque se presentaron de forma desagregada para revisar los sentidos y

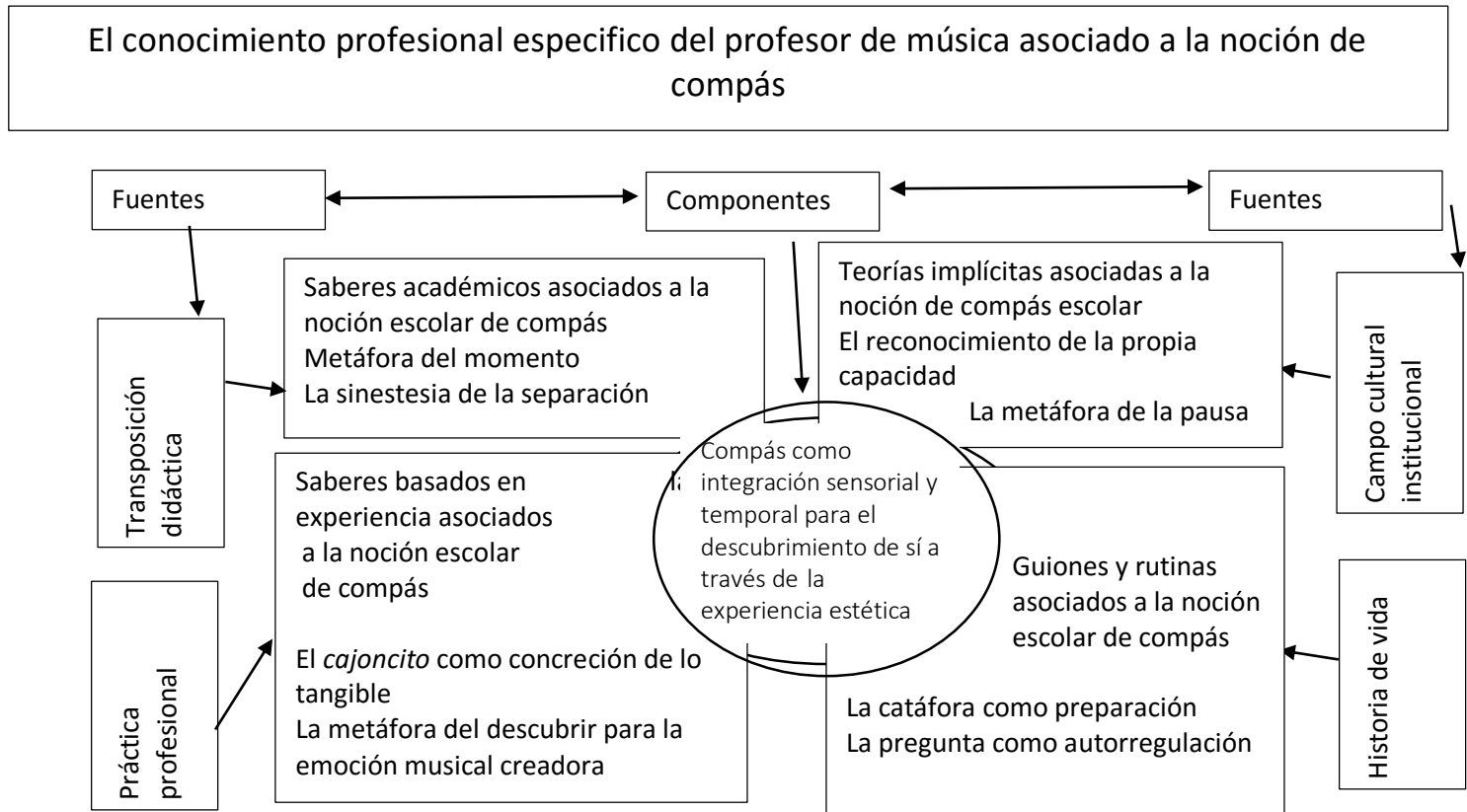
significados que aportan cada una de ellas en la construcción de dicha noción; al interpretar el discurso del profesor, que se produce con la intención de enseñar la noción, se comprende que todos los componentes de ese discurso concurren en una unidad compleja de relaciones; todos los episodios de una clase, por lejanos que aparenten ser, tienen una parte en la construcción de la categoría escolar de compás.

Es así como vemos que las metáforas, sinestesias, símiles, rituales, catáforas y guiones son parte integrante de un complejo dispositivo epistémico, con estatutos fundantes múltiples (la transposición didáctica, los saberes basados en la experiencia, el campo cultural institucional y la historia de vida) y que se entrelazan en la noción escolar de compás.

Se entiende entonces, el conocimiento profesional del profesor acerca de la noción escolar de compás como una construcción integradora de la dimensión sensorial y temporal, que desarrolla el pensamiento anticipatorio y favorece la capacidad del sujeto para reconocerse; incorporando a través de la experiencia estética la sincronía, la escucha, la responsabilidad, la anticipación, la emoción, la pausa y la organización, haciendo posible la convivencia con el otro a partir del encuentro consigo mismo.

Se propone así el siguiente esquema que da cuenta parcial de la integración de saberes en la noción escolar de compás

Figura 6 el conocimiento profesional específico de los profesores de música asociado a la noción escolar de compás



Fuente: elaboración propia

9. CONCLUSIONES

- El conocimiento profesional del profesor asociado a categorías particulares está constituido por cuatro saberes. Dos de carácter explícito: los saberes académicos y los saberes basados en la experiencia y dos de carácter tácito: los guiones y rutinas, y las teorías implícitas.
- Los saberes académicos son los conocimientos racionales, que surgen de la *transposición didáctica*, es decir de la reflexión del profesor sobre la noción que deviene en un conocimiento del sujeto a partir de tal noción.
- Los saberes basados en la experiencia provienen de la práctica profesional y son principios de acción que resultan de la reflexión sobre la acción y a los sentidos que la práctica profesional da a las diferentes categorías enseñadas.
- Las teorías implícitas vienen del campo cultural institucional, tanto del currículo oficial como del currículo oculto, y surgen de la acomodación que hace el profesor a las teorías o modelos institucionales de referencia proyectándolos en la noción que se enseña
- Los guiones y rutinas son esquemas de acción no explícitos que tienen su origen en la historia de vida del profesor, pueden ser o no producto de represión cultural; en el caso de los saberes implícitos reprimidos, son de carácter inconsciente y difícilmente se recuperan a la consciencia del docente, ocasionalmente es posible hacerlo a través de ejercicios de libre asociación. En segundo caso se trata de saberes implícitos no reprimidos o subconscientes, es decir, pueden volver a la consciencia del profesor a través de técnicas de estimulación del recuerdo.

- La integración de estos conocimientos da cuenta de una polifonía epistemológica que se condensa en el discurso del profesor en la acción educativa, en este discurso afloran distintas figuras literarias o retóricas como metáforas, símiles, ejemplos y otros más que dan cuenta del pensamiento del profesor y su construcción particular de la noción que enseña.
- El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas asociado a categorías específicas, es una búsqueda de la emergencia de sentidos y significados en los discursos docentes y las figuras literarias que aparecen allí.
- El conocimiento profesional específico de los profesores de música asociado a la noción escolar de compás es una construcción a partir de la convergencia de los sentidos y de la dimensión temporal, que desarrolla el pensamiento anticipatorio y favorece la capacidad del sujeto para autorregularse; incorporando a través de la experiencia estética la sincronía, la escucha, la responsabilidad, la anticipación, la emoción, la pausa y la organización, haciendo posible la convivencia a partir del encuentro consigo mismo.
- En los saberes académicos asociados a la noción escolar de compás aparecen dos metáforas portadoras del sentido de la trasposición didáctica realizada por las docentes: el momento, que contribuye al conocimiento de los sujetos en una dimensión temporal, al comprender que cada instante es único e irrepetible y la separación como confluencia intersensorial que potencia la construcción del conocimiento al intersectar sentidos como el oído, la vista y la ubicación espacial en la construcción de la noción.

- En los saberes basados en la experiencia asociados a la noción escolar de compás aparece el principio de actuación de volver tangible lo abstracto de la música a través del símil del cajoncito como agrupación de tiempos con características de regularidad que organiza y da sentido al sujeto. Asimismo, aparece la aventura del descubrir como surgimiento de la emoción musical creadora alimentando el deseo por el aprendizaje a los sujetos.
- En las teorías implícitas asociadas a la noción escolar de compás aparece el llamado al *ser capaz* como una reivindicación social a partir de la experiencia artística y también la metáfora de la pausa, como una oportunidad para que el sujeto realice una introspección que le permita escucharse a sí mismo para poder entrar en coherencia con su contexto y con los otros.
- En los guiones y rutinas asociados a la noción escolar de compás aparece la catáfora o anticipación como rutina que prepara el pensamiento del sujeto estudiante para la acción; también el guion de preguntar, buscando que el sujeto autorregule su conocimiento y su actuación asumiendo la responsabilidad sobre sí mismo.
- El conocimiento que produce el profesor es de origen múltiple, intencionado y situado porque responde a unos contextos y necesidades particulares mediado por la intencionalidad de enseñanza y es imprescindible su caracterización epistemológica en pro de la comprensión de la labor docente como una actividad profesional.
- Se resalta la importancia de realizar investigación educativa con carácter cualitativo, puesto que brinda un panorama complejo de lo que sucede en el aula y posibilita el reconocimiento de las redes semánticas construidas en el medio educativo.

- Finalmente se destaca la producción de conocimiento que se realiza en las aulas de clase de colegios públicos de Bogotá por parte de las profesoras, quienes en su condición de mujeres, formadoras y artistas permiten el crecimiento de nuevos sujetos apostándole a una formación creativa, integral y lúdica que incide en la transformación social.

10. BIBLIOGRAFIA

- Angulo Rasco J. F. (1999). De La Investigación Sobre La Enseñanza Al Conocimiento Docente. Capítulo IX. *En Desarrollo profesional del Docente política, Investigación y práctica*. A Pérez Gómez. J Barquín Ruiz y JF Angulo Rasco (comp.). Madrid: Akal ediciones.
- Babolin S. (2005) *Producción De Sentido*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, San Pablo (obra original escrita en 1999).
- Bachelard, G. (1999) *La intuición del instante* México; fondo de Cultura Económica (Obra original publicada en 1932).
- Barinas V. (2014) El conocimiento profesional específico del profesor de biología asociado a la noción de célula, (Tesis de grado Maestría en educación), Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de educación, Bogotá.
- Briones, G. (2006). *Teoría De Las Ciencias Sociales Y De La Educación, Epistemología*. México: trillas.
- Carr W. y Kemmis S. (1998) Lo teórico y lo práctico: Nueva definición del problema. En *Teoría crítica de la enseñanza La investigación-acción en la formación del profesorado*. (Trad. de J. A. Bravo). Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S. A.
- Clark C. y Peterson P. (1997) Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock M. *La Investigación De La Enseñanza tomo III, apartado I*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. (Claudia Gilman Trad.) Buenos Aires: Aiqué (obra original publicada en 1991).
- Elbaz, F. (1981). Teacher's "Practical of Knowledge": a Case. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- Erickson, F. (1997) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza Tomo II apartado 4*. Buenos Aires: Editorial Paidós

- Espinosa, S. (2013) El conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria sobre la noción de escritura, (Tesis de grado Maestría en educación), Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de educación Bogotá
- Fenstermacher, G. (1997) Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza. En Wittrock M. *La investigación de la enseñanza Tomo I apartado 3*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013) Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes (Clara Berenguer, Trad.) Buenos Aires: Siglo XXI editores. (obra original publicada en 1985)
- Glaserfeld, E., V. (1995) Despedida de la objetividad en El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo (Paul Watzlawick y Peter Krieg (compiladores) Barcelona. Gedisa.
- Guba E y Lincoln Y (2002) Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman C y JA Haro (Comp.) *Por los rincones: antología de métodos en la investigación social*. Sonora, Colegio de Sonora,
- Jackson, P. (1991) La Vida en las aulas. Madrid: Morata
- Llico, I. (diciembre 12 de 2011) Creación Literaria Y Mas: La Catáfora. Recuperado de <http://creacionliteraria.net/2011/12/la-catfora/>
- Marcelo C. (2005) La Investigación Sobre El Conocimiento De Los Profesores Y El Proceso De Aprender A Enseñar: Una Revisión Personal. En Perafán, A. y Adúriz Bravo, A. (Comp.) *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: nomos pp 45 -61.
- Hernández, C; y López, J. (2002). Disciplinas. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior. Bogotá Icfes
- García Pérez F. y Porlán R (2000) El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar), Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales Nº 205 Universidad de Barcelona, Barcelona, recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm>
- Gudmundsdóttir, S. y Shulman, L. (2005) Conocimiento Didáctico en ciencias sociales. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, vol 9, numero 002.
- Malbrán S. (2008) Ritmo Musical Y Sincronía, Un Programa De Investigación Aplicada Con Proyecciones Psicopedagógicas. Editorial De La Universidad Católica Argentina, Buenos Aires.

- Maturana, H. (1995) *La Realidad ¿Objetiva o construida? Fundamentos biológicos de la realidad*, México: Anthropos.
- Maturana, H. (1998) *La Objetividad Un Argumento Para Obligar*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Ortega J. y Perafán A. (2012) *Algunas Tendencias En La Investigación Sobre El Conocimiento Profesional Docente: Antecedentes Y Estado Actual De La Cuestión en Revista EDUCyT; Vol. 6, Junio – Diciembre*.
- Perafán, A. (2000). *Pensamiento Docente y Práctica Pedagógica, Una investigación sobre el pensamiento de los docentes*, Bogotá: Magisterio.
- Perafán, A. (2004). *La Epistemología Del Profesor Sobre Su Propio Conocimiento Profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán A. (2005) *Epistemologías Del Profesor De Ciencias Sobre Su Propio Conocimiento Profesional*, en *Revista Enseñanza De Las Ciencias*, numero extra VII congreso.
- Perafán A. (2013) *El Conocimiento Profesional Docente: Caracterización, Aspectos Metodológicos Y Desarrollo*. Aprobado para publicación en el libro: *Estado De La Enseñanza De Las Ciencias: 2000-2011*. MEN-Universidad Del Valle.
- Perafán A. (2013) *La Trasposición Didáctica como Estatuto Epistemológico Fundante de los Saberes Académicos del Profesor*. En *Revista Folios* 37 pp 83-93. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, A. (2014) *El texto como obra abierta, trabajo presentado en clase de Seminario proyecto de investigación maestría en educación*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. noviembre.
- Perafán, A. (2015) *Conocimiento Profesional Docente Y Practicas Pedagógicas, El Profesorado Como Productor De Conocimiento Disciplinar – Profesional*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar La Práctica Reflexiva En El Oficio De Enseñar* (Trad.Nuria Riambau) Barcelona. Editorial Grao (obra original publicada en 2001)
- Porlán, R., Azcárate, P., Martín del Pozo, R., Martín, J. Y Rivero, A. (1996). *Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: fundamentos y principios formativos*. *Investigación en la escuela* n| 29 pp 23-38
- Porlán, R.; Rivero, A.; y Martín del Pozo, R. (1997). *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores i: teoría, métodos e instrumentos*. *Enseñanza de las ciencias*,n| 15 (2) pp 155-171

- Porlán, R.; Rivero, A.; y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (2) pp 271- 288
- Porlán, R.; Rivero, A. (1998) *El Conocimiento de los Profesores, Una Propuesta Formativa En El Área De Ciencias*. Sevilla: Diada
- Ramírez, E. (2008) *Historia Critica de la Pedagogía en Colombia*, Bogotá. : el Búho.
- Segura D., Gómez M. y Lizarralde M. (2007) *Convivir y aprender: hacia una escuela alternativa*. Bogotá, Escuela Pedagógica Experimental.
- Shavelson R.J. y Stern P. (1981) Research on Teacher's pedagogical thoughts, judgments decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498 retrieved form <http://rer.sagepub.com/content/si/4/455.full.pdf.html>
- Shulman L. (1997) *Paradigmas Y Programas De Investigación En El Estudio De La Enseñanza; Una Perspectiva Contemporánea*. En Wittrock M. *La Investigación De La Enseñanza* tomo I, apartado I Buenos Aires. Editorial Paidós
- Shulman, L. (1987) *Conocimiento Y Enseñanza: Fundamentos De La Nueva Reforma*. Publicado originariamente en *Harvard Educational Review*,
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Willems, E. (1964) *El Ritmo Musical*. (Trad.Violeta H. de Gainza) Buenos Aires: Eudeba.

ANEXOS

ANEXO 1 . PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS –INVAUCOL-
Conocimiento Profesional Docente: Nuevas perspectivas epistemológicas y
metodológicas.
Instrumentos de investigación.**

Protocolo de Observación¹

Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri.²

Presentación del protocolo de observación

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

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

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

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

Descripción del protocolo de observación

Siguiendo la recomendación de Stake (1998) se utiliza la letra Θ (theta mayúscula) para hacer referencia al caso y la letra θ (theta minúscula) para hacer referencia a los temas particulares que permiten el desarrollo del problema de investigación. En el formato asociado al protocolo, que presentamos más adelante, por ejemplo, aparece como casos

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

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

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 construidos por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular ($\theta 1$).
- Los saberes basados en la experiencia construidos por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular ($\theta 2$).
- Las teorías implícitas construidas por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular ($\theta 3$).
- Los guiones y rutinas construidos 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 (Epn), 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 (Yn) y ese saber (Yn) pertenece (ϵ) o está integrado al Conocimiento Profesional Docente Específico del profesorado -de un área cualquiera-, asociado a una categoría particular (Ctp). (ΘA o ΘB).

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

$$\text{ARG1: } \text{EPn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in \text{Yn y Yn} \in (\Theta\text{A o } \Theta\text{B})$$

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

Caso ΘA :

ARG1.1: $\text{EPn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in \text{Y1 y Y1} \in \Theta\text{A}$

ARG1.2: $\text{EPn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in \text{Y2 y Y2} \in \Theta\text{A}$

ARG1.3: $\text{EPn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in \text{Y3 y Y3} \in \Theta\text{A}$

ARG1.4: $\text{EPn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in \text{Y4 y Y4} \in \Theta\text{A}$

Caso ΘB :

ARG1.1: $\text{EPn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in \text{Y1 y Y1} \in \Theta\text{B}$

ARG1.2: $\text{EPn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in \text{Y2 y Y2} \in \Theta\text{B}$

ARG1.3: $\text{EPn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in \text{Y3 y Y3} \in \Theta\text{B}$

ARG1.4: $\text{EPn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in \text{Y4 y Y4} \in \Theta\text{B}$

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

Descripción y presentación del formato asociado al protocolo de observación.

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

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

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

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i></p>		<p align="center">PROTOCOLO DE OBSERVACION UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL MAESTRIA EN EDUCACION</p> <p align="center"><i>grupo investigación por las aulas colombianas -INVAUCOL</i></p>	
<p align="center">Proyecto de grado: CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE MÚSICA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE COMPÁS</p>			
INVESTIGADORA	LILA A CASTAÑEDA	PROFESOR	
OBSERVACIÓN N°		CURSO	
INTENSIDAD HORARIA		EXPERIENCIA PROF.	
INSTITUCIÓN		FECHA	
HORA DE INICIO		EDAD PROF.	
HORA FINAL		# ESTUDIANTES	
ESTUDIO DE CASO		ASIGNATURA	

TEMAS ASOCIADOS	ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	RECURSOS

ΘA = Conocimiento Profesional Docente Específico del profesor (X) asociado a la noción de compás			
	Registro de episodios ($Ep1, Ep2, \dots, Epn$) No.de clase asociados a ΘA	Identificación de Episodios Asociados a $\theta1, \theta2, \theta3, \theta4$	Descripción Tipo: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n$ $\in Y_n$ y $n \in \Theta A$ ¿Por qué $Ep_n \in \theta_n$?

**ANEXO 2: FORMATO DEL PROTOCOLO DE ENTREVISTA
SEMIESTRUCTURADA**

ADAPTADO A PARTIR DE LA ELABORACIÓN DE REBECA URAZÁN,
INTEGRANTE DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN INVAUCOL (2014)

 <p align="center">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i></p>	<p>Universidad Pedagógica Nacional</p> <p>Maestría en Educación Grupo de Investigación por las Aulas Colombianas</p> <p><i>Protocolo de Entrevista</i></p> <p><i>Semiestructurada</i></p>
	<p>Nombre Investigación</p> <p>CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE MÚSICA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE COMPAS</p>

Datos Básicos Investigación			
Investigador: Lila Castañeda		Docente Entrevistada:	
Estudio de Caso:			
Tipo de entrevista: Cuestionario Semiestructurado		Fecha de Entrevista:	
Hora de Inicio:	Hora de Culminación:	Duración Total:	Dispositivos de recolección: Cámara de Video, Grabadora de Voz y documentos Adjuntos (fotos, diarios, imágenes de proyectos).
Lugar de Desarrollo de la Entrevista:			

APROXIMACIÓN GENERAL

Estimado Maestro: antes de iniciar la entrevista, de parte del proyecto denominado “CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE MUSICA ASOCIADO A LO NOCIÓN DE COMPAS” deseo agradecerle su valiosa colaboración para el mismo, siendo esta una oportunidad para acercarnos a reconocer el conocimiento profesional docente específico desde categorías específicas, en nuestro caso la categoría de compás. A continuación, encontrará algunas preguntas, cada una de ellas nos permite acercarnos a diversos aspectos de su saber. Por tal motivo si bien hay algunas preguntas sugeridas, el dialogo siempre puede ser ampliado o dirigirse hacia otros temas.

INFORMACIÓN BÁSICA PARA EL MAESTRO

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

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

Nombre Completo:	Años de experiencia:	Edad: ● Entre 20 y 30 años: _____
------------------	----------------------	--------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> ● Entre 5 y 10 años: _____ ● 10 a 15 años: _____ ● 15 a 20 años: _____ ● Más de 21 años: _____ ¿Cuántos años?: _____	<ul style="list-style-type: none"> ● 30 a 40 años: _____ ● Más de 41 años: _____
Nombre de la Institución donde labora actualmente: _____	Asignaturas que dicta: _____	A que escalafón pertenece: 2277 de 1979 _____ 1278 de 2002 _____ INSTITUCIÓN PRIVADA: __. Escalafón: _____
	Título de pregrado: _____	Formación luego del pregrado: _____
Grado del escalafón: _____	Ultimo colegio donde desarrollo su praxis: _____	
Lugar de nacimiento: _____		
¿Quiere mencionar algún aspecto antes de empezar la entrevista?: _____		

PREGUNTAS CARACTERIZACIÓN- HISTORIA DE VIDA	
	Preguntas
1.	<p>¿Cuánto tiempo lleva trabajando como profesor?</p> <p>¿Cuál y cómo ha sido su formación formal (primaria, bachillerato, universitaria, etc.), no formal (no conduce a una certificación, sin embargo, tiene carácter estructurado) e informal (familiar, vida cotidiana entre otras)?</p> <p>¿Qué incidencia ha tenido esta formación académica en su práctica profesional?</p> <p>La mayor parte de su experiencia docente se ha desarrollado en colegios públicos, privados u otra clase de instituciones?</p> <p>¿En qué grados se ha desempeñado como docente?</p> <p>¿Hace cuánto llego a esta institución?</p> <p>¿Cuánto tiempo estuviste en la institución anterior (Si estuvo en otro lugar)?</p> <p>¿Qué recuerdos posee de las otras instituciones en las que ha trabajado?</p> <p>¿Cómo define usted lo que es ser profesor?</p> <p>¿Qué lo llevo a formarse como docente? ¿Existieron momentos decisivos que lo llevaron por este “camino”? ¿En qué momentos le ha costado la decisión de ser profesor? ¿En qué momentos se ha sentido recompensado con esa decisión?</p> <p>¿Qué acontecimiento ha considerado críticos (positivo o negativo) en su vida laboral y personal que ha afectado la percepción y el estilo de su práctica?</p> <p>1. ¿Qué experiencias de vidas consideras que han configurado tu práctica como docente? en relación a:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Otros profesores ● Situaciones familiares

<ul style="list-style-type: none"> • Colectivo con el que ha laborado • Estudiantes, etc
--

<i>SABERES ACADÉMICOS</i>	
	<i>Preguntas</i>
	<p>¿Cómo enseña la noción de compás en su institución? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuáles son aquellos aspectos o temáticas más importantes al enseñara la noción de compas? ¿Por qué seleccionaría esos?</p>

<i>SABERES BASADOS EN LA EXPERIENCIA</i>	
	<i>Preguntas</i>
	<p>¿Qué estrategias utiliza para enseñar la noción de compás? ¿Recurre a alguna clase de método o recursos?</p> <p>¿Cómo prepara una clase (o las clases) en las que enseña la noción de compás?, ¿la forma de preparar esta clase ha sido transformada con el tiempo?, ¿en qué forma?</p>

<i>TEORÍAS IMPLÍCITAS</i>	
	<i>Preguntas</i>
	<p>¿Cómo a partir de la enseñanza del compás promueve las competencias o estándares que plantea el PEI del colegio para la enseñanza de esta noción?</p> <p>¿Cómo ha venido transformando la noción que usted construyó de compás a lo largo de su permanencia en esta institución?</p>

<i>GUIONES Y RUTINAS</i>	
	<i>Preguntas</i>
	<p>¿Recuerdas alguna experiencia de tu infancia, adolescencia o juventud en relación con su proceso de aprender sobre el concepto de compás, que pueda considerar dolorosa o traumática? ¿Podría tener algún recuerdo agradable al respecto?</p> <p>¿Considera usted que el concepto de compás ha adquirido una importancia diferente a la que tenía hace 20, 10 o 5 años? ¿Cómo lo visibiliza?</p>

ANEXO 3. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN: ANALYTICAL SCHEME

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS –INVAUCOL-
Conocimiento Profesional Docente: Nuevas perspectivas epistemológicas y
metodológicas.
Instrumentos de investigación.
ANALYTICAL SCHEME³
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.

³ Tomado de: Perafán, G. A. (2011). El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas. Bogotá: UPN. Material de trabajo. Seminario Doctoral. DIE. Manuscrito en prensa.

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

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 (\mathcal{E}_n) si y sólo si (\leftrightarrow) el saber Y_n (que pertenece a ese tema particular - \mathcal{E}_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: $Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow Y_n \in \vartheta_n$ y $Y_n \in AIDM \rightarrow S$

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: $Ep_n \subset \vartheta_1 \leftrightarrow Y_1 \in \vartheta_1$ y $Y_1 \in AIDM \rightarrow S$

ARG2.2: $Ep_n \subset \vartheta_2 \leftrightarrow Y_2 \in \vartheta_2$ y $Y_2 \in AIDM \rightarrow S$

ARG2.3: $Ep_n \subset \vartheta_3 \leftrightarrow Y_3 \in \vartheta_3$ y $Y_3 \in AIDM \rightarrow S$

ARG2.4: $Ep_n \subset \vartheta_4 \leftrightarrow Y_4 \in \vartheta_4$ y $Y_4 \in AIDM \rightarrow S$

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

El primer aspecto 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: $Ep_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) Eef_n (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: $Ep_n \subset \vartheta_1 \leftrightarrow \vartheta_1 \in Y_1$ y Y_1 (es causado por) Td

ARG3.2: $Ep_n \subset \vartheta_2 \leftrightarrow \vartheta_2 \in Y_2$ y Y_2 (es causado por) Pp

ARG3.3: $Ep_n \subset \vartheta_3 \leftrightarrow \vartheta_3 \in Y_3$ y Y_3 (es causado por) Cci

ARG3.4: $Ep_n \subset \vartheta_4 \leftrightarrow \vartheta_4 \in Y_4$ y Y_4 (es causado por) Hv

Todavía queda por definir, con miras a facilitar el proceso de análisis e interpretación, los criterios para la identificación de la relación causal entre saberes (Y_n) y estatutos epistemológicos fundantes ($EeF_n.Td$; Pp; Cci; Hv). Dichos criterios habrán de obedecer a los análisis epistemológicos asociados más a una epistemología sobre el conocimiento del profesor, que a una epistemología general o a una epistemología sobre una disciplina en particular.

Un tercer aspecto a definir está relacionado con el carácter implícito o explícito de los saberes que mantiene el profesorado, asociados a la categoría particular que define el Conocimiento Profesional Docente Específico en este estudio de casos. Como afirma Perafán “Un saber es explícito (Sex) si el profesor puede verbalizarlo y dar cuenta de él, de manera consciente. Un saber es implícito (Sim) si cumple una de las dos siguientes condiciones: a) El profesor no puede verbalizarlo, por cuanto se encuentra reprimido en el inconsciente; sin embargo, juega un papel determinante en la acción docente (Simr); b) El profesor no lo verbaliza, pero no por causa de una represión, sino de una postura funcional cultural que tiende a la simplificación y el control de los acontecimientos de la vida cotidiana (Sim-r), con lo cual se puede decir que es un saber implícito que se encuentra fuera de la consciencia presente, pero que puede devenir explícito en el proceso de elaboración reflexiva que identifica y complementa los huecos o vacíos en la estructura de guiones o rutinas identificables y propios de la acción de enseñanza” (Perafán, 2011); en este caso: la acción de enseñanza de una categoría o Conocimiento Profesional Docente Específico.

Cómo han señalado, desde posturas diferentes, Porlán y Rivero (1998) y Perafán (2004), entre otros, los saberes basados en la experiencia y los saberes académicos se caracterizan por su carácter explícito, la diferencia está en el estatuto que los funda, de suerte que debemos reconocer saberes conscientes o explícitos que son del orden “teórico” (Sext) y saberes conscientes o explícitos que son del orden “práctico” (Sexp).

Por otra parte, los guiones y rutinas y las teorías implícitas se identifican por su carácter implícito. Corresponde, de acuerdo con Perafán, a los guiones y rutinas la condición de ser saberes inconscientes o implícitos reprimidos (Simr) o saberes inconscientes o implícitos no reprimidos (Sim-r). Por su parte las teorías implícitas constituyen un tipo de saber inconsciente, por lo tanto no verbalizable, con un nivel de estructuración en forma de teoría (Sinet) que ha

interiorizado el profesor, cuyo origen es la estructura de sentido institucional, asociada a una categoría de enseñanza

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ARG1: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \Theta$


- ARG2: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n$ y $Y_n \in AIDM \rightarrow S$
 ARG3: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) E_{ef_n}
 ARG4: $E_{p_n} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \subset S_{C_n}$

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

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 a	Organización por episodios relativos a: <i>Observación participante</i>	Análisis e interpretación. Tipos posible de agumentación: ARG1: $E_{p_n} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta A$ ARG2: $E_{p_n} \subset \vartheta_n \leftrightarrow Y_n \in \vartheta_n$ y $Y_n \in AIDM \rightarrow S$ ARG3: $E_{p_n} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) E_{ef_n} ARG4: $E_{p_n} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n$ y $Y_n \subset S_{C_n}$


ANEXO 4 EJEMPLO DEL ANALYTICAL SCHEME DILIGENCIADO A PARTIR DE UNA TRANSCRIPCIÓN

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de Educadores</i>	ANALYTICAL SCHEME Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios Munby 1969, Russel 1976, Perafán 2004 <i>grupo investigación por las aulas colombianas -INVAUCOL</i>		
	CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE MÚSICA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE COMPÁS		
INVESTIGADORA	LILA A CASTAÑEDA	PROFESOR	Carolina molina
TEXTO	Clase 1	FECHA	Agosto 21

LINEA	ORGANIZACIÓN POR EPISODIOS RELATIVOS	Analisis e interpretación. Tipos posibles de argumentos: ARG1: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta_n$ ARG2: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n$ y $Y_n \in AIDM \rightarrow S$ ARG3: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) Eef_n (Td;Pp; Cci; Hv) ARG4: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \subset C_nS$
115	Ep 10 P: entonces para eso necesito que: uno : escuchen las instrucciones que les voy dando, shhh y el que tenga ganas de molestar pues me avisa y se sienta, ¿les parece? <i>Vuelve hacia la grabadora</i> , Bueno, entonces primero: vamos a escuchar diferentes tipos de música, yo les voy a colocar música (<i>mueve las manos libremente</i>), paramos (<i>pausa el movimiento</i>) y escuchamos música en diferentes momentos, lo que, lo primero que vamos a tratar de hacer con la música es como deshinibirnos (<i>realiza movimientos grandes con brazos y manos</i>),	1.1 relación música movimiento 1,4 el número 1
120		
125	Ep 11 P: movernos por todo el salón y tratar de llevar el tiempo con los pies (<i>se coge las manos y comienza a mover los pies visiblemente</i>), si es rápido, (<i>da pasos cortos hacia adelante</i>) vamos rápido, si es lento vamos lento (<i>camina hacia atrás con más lentitud</i>), listo, es lo primero que vamos a hacer, entonces, como les decía por allá a algunas personas, shhhh, no es para pegarnos ni para ser violentos (<i>mira hacia el sector donde están los niños</i>), simplemente vamos a tratar de estar tranquilos	2.3 dirigida a sujetos para controlar los movimientos y la relajación en un espacio público como la clase
130		
135	Ep 12	

140	<p>P: (<i>mueve lenta y suavemente la mano de arriba abajo, eleva el volumen de la voz</i>) y el que tenga ganas de molestar que toca?(<i>golpea tres veces el puño con la otra mano</i>) Que se vaya allá con Mario que acabó de llegar (<i>afuera del salón</i>) listo?</p>	<p>4,3 saberes implícitos formulados como teorías</p>
145	<p>Ep 13 P: Bueno, - <i>se dirige hacia la grabadora y comienza a sonar la música brasileña que está en compás de 4/4</i> . P: pero no le dé pena, por todo el salón, cualquiera puede caminar por donde quiera (<i>mueve los brazos suavemente de un lado al otro</i>) , ¿no, ninguno? ¿Muy penosos?</p>	<p>2.4 une el gesto con el impacto de lo que dice 3.3 se genera en las normas de convivencia del colegio</p>
150	<p>Ep 14 (<i>la música suena fuerte y opaca un poco la voz de la profesora, uno de los estudiantes empieza a caminar</i>) P: Eso mire, un valiente démosle un aplauso. (<i>Aplauda</i>) mire, primer valiente, ¿uno?,¿nada? Vamos a ir caminando por el salón, todos, si todos.(<i>camina, alrededor del salón mostrándoles a los estudiantes lo que espera que hagan y ellos comienzan a caminar</i>)</p>	<p>3.4 saber implícito de la historia de vida</p>
155	<p>Ep 15 P:eso!, ay no se coma las uñas (<i>le quita a una niña la mano de la boca</i>)., (<i>comienza a tocar en el hombro o la espalda a los estudiantes para que caminen y poco a poco comienzan a caminar vacilantes, algunos niños comienzan a abrazarse y lanzarse puntapiés</i>) P: eso, ¿nunca habían escuchado esa música?</p>	<p>2.2 el ser capaz, interpela a sujetos y procede de la experiencia</p>
160	<p>E: no</p>	
165	<p>P:¿no? Bueno, sss, Ep 16 P: pero no hablamos, escuchemos, ¿será que está en español? E: no en latín E: en francés</p>	<p>3,1 desarrollo de la audición como TD</p>
170	<p>p: ¿quihubo del arroz? ¿En qué idioma estará esa música? Ep 17 P: Sss -detiene la música- ¡quieticos ahí! Sss alguien puso cuidado a lo que estaba sonando? E: si</p>	<p>4.1 relacionando con la lengua saber explícito teórico 2.3 dirigida a sujetos pidiendo escucha</p>
175	<p>P:no, porque están hablando, yo no dije que habláramos, ¿que dije? ¿Que dije? Shh ¿que? E: caminemos</p>	<p>2.4 acción dirigida a sujetos -pregunta como reconvención</p>
180	<p>P:Que caminemos, a ver, vamos a hacer el ejercicio (<i>vuelve a poner la música e indica girando un dedo en círculo que caminen por el salón</i>), caminemos,</p>	

ANEXO 5 ESQUEMA SINTETICO DEL ANALYTICAL SCHEME

 <p>UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL Educadora de educadores</p>		<h3>AGRUPACION DE ARGUMENTOS</h3> <p>Procedimiento para la organización y análisis de datos</p> <p><i>grupo investigación por las aulas colombianas -INVAUCOL</i></p>	
<h4>CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE MÚSICA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE COMPÁS</h4>			
INVESTIGADORA	LILA A CASTAÑEDA	FECHA	SEPT 29

Agrupación de episodios asociados a los saberes académicos			
ARG1.1: $EP_n \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \in \theta_n$	ARG2.1: $Ep_n \subset \theta_1 \leftrightarrow Y_1 \in \theta_1$ y $Y_1 \in AIDM \rightarrow S$	ARG3.1: $Ep_n \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y Y_1 (es causado por) Td	ARG4.1: $Ep_n \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \subset Sext$
EPISODIOS ENTREVISTA θ A EP 4 ENTREVISTA θ A EP 9 ENTREVISTA θ A EP 11 ENTREVISTA θ A EP 27 ENTREVISTA θ A EP 34 ENTREVISTA θ A EP 35 ENTREVISTA θ A EP 36 ENTREVISTA θ A Ep 37 ENTREVISTA θ A Ep 43 ENTREVISTA θ A Ep 46 ENTREVISTA θ A Ep 47 ENTREVISTA θ A Ep 48 ENTREVISTA θ A EPISODIOS CLASE 1 θ A	EPISODIOS ENTREVISTA θ A EPISODIOS CLASE 1 θ A Ep 8 CLASE 1 θ A Ep 9 CLASE 1 θ A EP 16 CLASE 1 θ A EP 28 CLASE 1 θ A EP 34 CLASE 1 θ A EP 57 CLASE 1 θ A EP 58 CLASE 1 θ A EP 64 CLASE 1 θ A EP 71 CLASE 1 θ A EP 80 CLASE 1 θ A EP 91 CLASE 1 θ A EP 102 CLASE 1 θ A EP 104 CLASE 1 θ A EPISODIOS CLASE 2 θ A Ep 6 CLASE 2 θ A Ep 8 CLASE 2 θ A Ep 11 CLASE 2 θ A Ep 23 CLASE 2 θ A Ep 29 CLASE 2 θ A Ep 40 CLASE 2 θ A Ep 42 CLASE 2 θ A	EPISODIOS ENTREVISTA θ A EP 29 ENTREVISTA θ A EP 32 ENTREVISTA θ A Ep 40 ENTREVISTA θ A Ep 41 ENTREVISTA θ A Ep 42 ENTREVISTA θ A EPISODIOS CLASE 1 θ A EP 30 CLASE 1 θ A EP 31 CLASE 1 θ A EP 46 CLASE 1 θ A EP 54 CLASE 1 θ A EP 71 CLASE 1 θ A EP 79 CLASE 1 θ A EPISODIOS CLASE 2 θ A Ep 12 CLASE 2 θ A Ep 25 CLASE 2 θ A Ep 26 CLASE 2 θ A Ep 28 CLASE 2 θ A	EPISODIOS ENTREVISTA θ A Ep 36 ENTREVISTA θ A EPISODIOS CLASE 1 θ A EP 16 CLASE 1 θ A EP 32 CLASE 1 θ A EP 71 CLASE 1 θ A EP 72 CLASE 1 θ A EP 73 CLASE 1 θ A EP 92 CLASE 1 θ A EP 93 CLASE 1 θ A EPISODIOS CLASE 2 θ A Ep 56 CLASE 2 θ A Ep 57 CLASE 2 θ A Ep 61 CLASE 2 θ A Ep 107 CLASE 2 θ A Ep 108 CLASE 2 θ A Ep 109 CLASE 2 θ A Ep 111 CLASE 2 θ A Ep 112 CLASE 2 θ A Ep 113 CLASE 2 θ A EPISODIOS CLASE 3 θ A

<p>Ep 10 CLASE 1 Θ A EP 18 CLASE 1 Θ A EP 26 CLASE 1 Θ A EP 38 CLASE 1 Θ A EP 46 CLASE 1 Θ A EP 51 CLASE 1 Θ A EP 61 CLASE 1 Θ A EP 65 CLASE 1 Θ A EP 69 CLASE 1 Θ A EP 73 CLASE 1 Θ A EP 78 CLASE 1 Θ A EP 82 CLASE 1 Θ A EP 85 CLASE 1 Θ A EP 90 CLASE 1 Θ A</p> <p>EPISODIOS CLASE 2 Θ A A Ep 7 CLASE 2 Θ A Ep 13 CLASE 2 Θ A Ep 19 CLASE 2 Θ A Ep 25 CLASE 2 Θ A Ep 26 CLASE 2 Θ A Ep 28 CLASE 2 Θ A Ep 31 CLASE 2 Θ A Ep 35 CLASE 2 Θ A Ep 37 CLASE 2 Θ A Ep 41 CLASE 2 Θ A Ep 43 CLASE 2 Θ A Ep 49 CLASE 2 Θ A Ep 50 CLASE 2 Θ A Ep 54 CLASE 2 Θ A Ep 58 CLASE 2 Θ A Ep 59 CLASE 2 Θ A Ep 60 CLASE 2 Θ A Ep 66 CLASE 2 Θ A Ep 72 CLASE 2 Θ A Ep 78 CLASE 2 Θ A Ep 101 CLASE 2 Θ A EPISODIOS CLASE 3 Θ A A EP 27 CLASE 3 Θ A Ep 71 CLASE 3 Θ A Ep 72 CLASE 3 Θ A Ep 73 CLASE 3 Θ A EP 92 CLASE 3 Θ A EP 93 CLASE 3 Θ A EP 94 CLASE 3 Θ A</p>	<p>Ep 44 CLASE 2 Θ A Ep 51 CLASE 2 Θ A Ep 66 CLASE 2 Θ A Ep 73 CLASE 2 Θ A Ep 77 CLASE 2 Θ A Ep 82 CLASE 2 Θ A Ep 103 CLASE 2 Θ A Ep 104 CLASE 2 Θ A Ep 116 CLASE 2 Θ A Ep 117 CLASE 2 Θ A EPISODIOS CLASE 3 Θ A A EP 6 CLASE 3 Θ A EP 32 CLASE 3 Θ A EP 40 CLASE 3 Θ A Ep 64 CLASE 3 Θ A EP 81 CLASE 3 Θ A EP 101 CLASE 3 Θ A Ep 114 CLASE 3 Θ A EPISODIOS CLASE 4 Θ A A EP 12 CLASE 4 Θ A Ep 56 CLASE 4 Θ A Ep 65 CLASE 4 Θ A EP 97 CLASE 4 Θ A EP 102 CLASE 4 Θ A EP 103 CLASE 4 Θ A EP 109 CLASE 4 Θ A EP 113 CLASE 4 Θ A EP 114 CLASE 4 Θ A EP 118 CLASE 4 Θ A EP 120 CLASE 4 Θ A EP 134 CLASE 4 Θ A EP 135 CLASE 4 Θ A EP 138 CLASE 4 Θ A EPISODIOS TER Θ A EP 5 TER Θ A</p>	<p>Ep 34 CLASE 2 Θ A Ep 56 CLASE 2 Θ A Ep 60 CLASE 2 Θ A Ep 64 CLASE 2 Θ A EPISODIOS CLASE 3 Θ A A EP 9 CLASE 3 Θ A EP 18 CLASE 3 Θ A EP 49 CLASE 3 Θ A EP 50 CLASE 3 Θ A Ep 67 CLASE 3 Θ A Ep 75 CLASE 3 Θ A Ep 76 CLASE 3 Θ A Ep 77 CLASE 3 Θ A EP 79 CLASE 3 Θ A EP 80 CLASE 3 Θ A EP 82 CLASE 3 Θ A EP 83 CLASE 3 Θ A Ep 112 CLASE 3 Θ A EPISODIOS CLASE 4 Θ A A EP 16 CLASE 4 Θ A EP 17 CLASE 4 Θ A EP 19 CLASE 4 Θ A EP 23 CLASE 4 Θ A EP 36 CLASE 4 Θ A Ep45 CLASE 4 Θ A Ep 50 CLASE 4 Θ A Ep 52 CLASE 4 Θ A Ep 58 CLASE 4 Θ A EP 65 CLASE 4 Θ A EP 66 CLASE 4 Θ A EP 75 CLASE 4 Θ A EP 80 CLASE 4 Θ A EP 83 CLASE 4 Θ A EP 98 CLASE 4 Θ A EP 105 CLASE 4 Θ A EP 111 CLASE 4 Θ A EP 115 CLASE 4 Θ A EP 120 CLASE 4 Θ A EP 136 CLASE 4 Θ A EP 137 CLASE 4 Θ A EPISODIOS TER Θ A EP 23 TER Θ A EP 30 TER Θ A EP 33 TER Θ A EP 36 TER Θ A EP 59 TER Θ A</p>	<p>EP 19 CLASE 3 Θ A EP 20 CLASE 3 Θ A EP 21 CLASE 3 Θ A EP 24 CLASE 3 Θ A EP 25 CLASE 3 Θ A EP 27 CLASE 3 Θ A EP 28 CLASE 3 Θ A EP 29 CLASE 3 Θ A EP 30 CLASE 3 Θ A EP 34 CLASE 3 Θ A EP 36 CLASE 3 Θ A EP 46 CLASE 3 Θ A EP 49 CLASE 3 Θ A Ep 54 CLASE 3 Θ A Ep 57 CLASE 3 Θ A Ep 103 CLASE 3 Θ A EPISODIOS CLASE 4 Θ A A EP 32 CLASE 4 Θ A Ep 57 CLASE 4 Θ A EPISODIOS TER Θ A EP 55 TER Θ A EP 56 TER Θ A EP 58 TER Θ A</p>
---	--	--	--

<p>EPISODIOS CLASE 4 Ø A EP 38 CLASE 4 Ø A EP 115 CLASE 4 Ø A EP 140 CLASE 4 Ø A EPISODIOS TER Ø A EP 9 TER Ø A EP 26 TER Ø A EP 27 TER Ø A EP 44 TER Ø A EP 53 TER Ø A</p>		<p>EP 60 TER Ø A EP 66 TER Ø A EP 81 TER Ø A EP 82 TER Ø A</p>	
<p>EPISODIOS ENTREVISTA Ø B EP 3 ENTREVISTA Ø B EP 5 ENTREVISTA Ø B EP 7 ENTREVISTA Ø B EP 11 ENTREVISTA Ø B EP 13 ENTREVISTA Ø B Ep 14 ENTREVISTA Ø B Ep 29 ENTREVISTA Ø B Ep 40 ENTREVISTA Ø B Ep 53 ENTREVISTA Ø B EPISODIOS CLASE 1 Ø B Ep 19 CLASE 1 Ø B Ep 25 CLASE 1 Ø B Ep 28 CLASE 1 Ø B Ep 29 CLASE 1 Ø B Ep 33 CLASE 1 Ø B Ep 44 CLASE 1 Ø B Ep 47 CLASE 1 Ø B Ep 56 CLASE 1 Ø B Ep 69 CLASE 1 Ø B Ep 78 CLASE 1 Ø B Ep 81 CLASE 1 Ø B Ep 82 CLASE 1 Ø B EPISODIOS CLASE 2 Ø B Ep 2 CLASE 2 Ø B Ep 9 CLASE 2 Ø B Ep 10 CLASE 2 Ø B</p>	<p>EPISODIOS ENTREVISTA Ø B EPISODIOS CLASE 1 Ø B Ep 6 CLASE 1 Ø B Ep 13 CLASE 1 Ø B Ep 14 CLASE 1 Ø B Ep 18 CLASE 1 Ø B Ep 37 CLASE 1 Ø B Ep 43 CLASE 1 Ø B Ep 44 CLASE 1 Ø B Ep 45 CLASE 1 Ø B Ep 53 CLASE 1 Ø B Ep 77 CLASE 1 Ø B Ep 83 CLASE 1 Ø B EPISODIOS CLASE 2 Ø B Ep 14 CLASE 2 Ø B Ep 15 CLASE 2 Ø B Ep 18 CLASE 2 Ø B Ep 59 CLASE 2 Ø B Ep 70 CLASE 2 Ø B Ep 80 CLASE 2 Ø B Ep 82 CLASE 2 Ø B EPISODIOS TER Ø B Ep 2 TER Ø B Ep 17 TER Ø B</p>	<p>EPISODIOS ENTREVISTA Ø B Ep 36 ENTREVISTA Ø B Ep 41 ENTREVISTA Ø B EPISODIOS CLASE 1 Ø B Ep 17 CLASE 1 Ø B Ep 19 CLASE 1 Ø B Ep 20 CLASE 1 Ø B Ep 21 CLASE 1 Ø B Ep 22 CLASE 1 Ø B Ep 30 CLASE 1 Ø B Ep 35 CLASE 1 Ø B Ep 36 CLASE 1 Ø B EPISODIOS CLASE 2 Ø B Ep 34 CLASE 2 Ø B Ep 35 CLASE 2 Ø B Ep 51 CLASE 2 Ø B Ep 52 CLASE 2 Ø B Ep 53 CLASE 2 Ø B Ep 63 CLASE 2 Ø B Ep 65 CLASE 2 Ø B Ep 72 CLASE 2 Ø B Ep 78 CLASE 2 Ø B Ep 79 CLASE 2 Ø B Ep 81 CLASE 2 Ø B Ep 82 CLASE 2 Ø B Ep 83 CLASE 2 Ø B Ep 102 CLASE 2 Ø B Ep 103 CLASE 2 Ø B Ep 104 CLASE 2 Ø B</p>	<p>EPISODIOS ENTREVISTA Ø B EPISODIOS CLASE 1 Ø B Ep 49 CLASE 1 Ø B Ep 50 CLASE 1 Ø B Ep 51 CLASE 1 Ø B Ep 52 CLASE 1 Ø B EPISODIOS CLASE 2 Ø B Ep 49 CLASE 2 Ø B Ep 50 CLASE 2 Ø B Ep 60 CLASE 2 Ø B Ep 61 CLASE 2 Ø B Ep 101 CLASE 2 Ø B</p>

Ep 31 CLASE 2 Θ B Ep 43 CLASE 2 Θ B Ep 44 CLASE 2 Θ B Ep 45 CLASE 2 Θ B Ep 49 CLASE 2 Θ B Ep 54 CLASE 2 Θ B Ep 90 CLASE 2 Θ B Ep 91 CLASE 2 Θ B Ep 92 CLASE 2 Θ B Ep 93 CLASE 2 Θ B Ep 99 CLASE 2 Θ B EPISODIOS TER Θ B Ep 1 TER Θ B Ep 41 TER Θ B			
---	--	--	--

Agrupación de episodios asociados a los saberes basados en la experiencia			
ARG1.2: $EP_n \subset \Theta_2 \leftrightarrow \Theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \in \Theta_n$	ARG2.2: $Ep_n \subset \Theta_2 \leftrightarrow Y_2 \in \Theta_2$ y $Y_2 \in AIDM \rightarrow S$	ARG3.2: $Ep_n \subset \Theta_2 \leftrightarrow \Theta_2 \in Y_2$ y Y_2 (es causado por) Pp	ARG4.2: $Ep_n \subset \Theta_2 \leftrightarrow \Theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \subset S_{exp}$
EPISODIOS ENTREVISTA Θ A EP 10 ENTREVISTA Θ A EP 12 ENTREVISTA Θ A EP 13 ENTREVISTA Θ A EP 14 ENTREVISTA Θ A EP 15 ENTREVISTA Θ A EP 16 ENTREVISTA Θ A EP 17 ENTREVISTA Θ A EP 18 ENTREVISTA Θ A EPISODIOS CLASE 1 Θ A EP 20 CLASE 1 Θ A EP 33 CLASE 1 Θ A EP 34 CLASE 1 Θ A EP 37 CLASE 1 Θ A EP 41 CLASE 1 Θ A EP 47 CLASE 1 Θ A EP 52 CLASE 1 Θ A EP 96 CLASE 1 Θ A	EPISODIOS ENTREVISTA Θ A EPISODIOS CLASE 1 Θ A Ep 1 clas1 Θ A Ep 3 clas1 Θ A Ep 6 CLASE 1 Θ A EP 14 CLASE 1 Θ A EP 22 CLASE 1 Θ A EP 24 CLASE 1 Θ A EP 27 CLASE 1 Θ A EP 53 CLASE 1 Θ A EP 64 CLASE 1 Θ A EP 84 CLASE 1 Θ A EP 85 CLASE 1 Θ A EP 93 CLASE 1 Θ A EPISODIOS CLASE 2 Θ A Ep 5 CLASE 2 Θ A Ep 59 CLASE 2 Θ A Ep 65 CLASE 2 Θ A Ep 68 CLASE 2 Θ A Ep 72 CLASE 2 Θ A Ep 74 CLASE 2 Θ A Ep 75 CLASE 2 Θ A Ep 76 CLASE 2 Θ A Ep 81 CLASE 2 Θ A	EPISODIOS ENTREVISTA Θ A EP 19 ENTREVISTA Θ A EP 20 ENTREVISTA Θ A EP 21 ENTREVISTA Θ A EP 22 ENTREVISTA Θ A EP 23 ENTREVISTA Θ A EP 24 ENTREVISTA Θ A EP 25 ENTREVISTA Θ A EP 26 ENTREVISTA Θ A EP 27 ENTREVISTA Θ A EP 28 ENTREVISTA Θ A EP 31 ENTREVISTA Θ A Ep 42 ENTREVISTA Θ A EPISODIOS CLASE 1 Θ A	EPISODIOS ENTREVISTA Θ A EPISODIOS CLASE 1 Θ A Ep 3 CLASE 1 Θ A EP 95 CLASE 1 Θ A EP 101 CLASE 1 Θ A EPISODIOS CLASE 2 Θ A Ep 31 CLASE 2 Θ A Ep 32 CLASE 2 Θ A Ep 33 CLASE 2 Θ A Ep 34 CLASE 2 Θ A EPISODIOS CLASE 3 Θ A Ep 52 CLASE 3 Θ A Ep 60 CLASE 3 Θ A EP 88 CLASE 3 Θ A EPISODIOS CLASE 4 Θ A Ep 49 CLASE 4 Θ A Ep 54 CLASE 4 Θ A EPISODIOS TER Θ A EP 3 TER Θ A EP 4 TER Θ A EP 10 TER Θ A EP 14 TER Θ A EP 24 TER Θ A

<p>EP 103 CLASE 1 Θ A EPISODIOS CLASE 2 Θ A A Ep 8 CLASE 2 Θ A Ep 69 CLASE 2 Θ A Ep 80 CLASE 2 Θ A Ep 84 CLASE 2 Θ A Ep 92 CLASE 2 Θ A Ep 96 CLASE 2 Θ A Ep 97 CLASE 2 Θ A Ep 98 CLASE 2 Θ A EPISODIOS CLASE 3 Θ A A EP 2 CLASE 3 Θ A EP 42 CLASE 3 Θ A EP 45 CLASE 3 Θ A Ep 105 CLASE 3 Θ A EPISODIOS CLASE 4 Θ A A EP 8 CLASE 4 Θ A EP 22 CLASE 4 Θ A EP 23 CLASE 4 Θ A Ep 52 CLASE 4 Θ A Ep 53 CLASE 4 Θ A EPISODIOS TER Θ A EP 77 TER Θ A EP 78 TER Θ A EP 79 TER Θ A EP 80 TER Θ A EP 84 TER Θ A EP 85 TER Θ A</p>	<p>Ep 94 CLASE 2 Θ A Ep 95 CLASE 2 Θ A Ep 100 CLASE 2 Θ A Ep 118 CLASE 2 Θ A EPISODIOS CLASE 3 Θ A A EP 10 CLASE 3 Θ A EP 12 CLASE 3 Θ A EP 38 CLASE 3 Θ A EP 42 CLASE 3 Θ A EP 48 CLASE 3 Θ A Ep 69 CLASE 3 Θ A EP 91 CLASE 3 Θ A Ep 110 CLASE 3 Θ A Ep 115 CLASE 3 Θ A EPISODIOS CLASE 4 Θ A A EP 29 CLASE 4 Θ A EP 31 CLASE 4 Θ A EP 68 CLASE 4 Θ A EP 108 CLASE 4 Θ A EP 112 CLASE 4 Θ A EP 121 CLASE 4 Θ A EP 128 CLASE 4 Θ A EP 139 CLASE 4 Θ A</p>	<p>EP 17 CLASE 1 Θ A EP 25 CLASE 1 Θ A EP 29 CLASE 1 Θ A EP 39 CLASE 1 Θ A EP 40 CLASE 1 Θ A EP 70 CLASE 1 Θ A EP 77 CLASE 1 Θ A EPISODIOS CLASE 2 Θ A A Ep 14 CLASE 2 Θ A Ep 16 CLASE 2 Θ A Ep 17 CLASE 2 Θ A Ep 45 CLASE 2 Θ A Ep 90 CLASE 2 Θ A Ep 91 CLASE 2 Θ A Ep 99 CLASE 2 Θ A Ep 102 CLASE 2 Θ A Ep 106 CLASE 2 Θ A EPISODIOS CLASE 3 Θ A A Ep 53 CLASE 3 Θ A Ep 55 CLASE 3 Θ A Ep 66 CLASE 3 Θ A EP 98 CLASE 3 Θ A EP 99 CLASE 3 Θ A EPISODIOS CLASE 4 Θ A A EP 18 CLASE 4 Θ A EP 24 CLASE 4 Θ A EP 25 CLASE 4 Θ A EP 33 CLASE 4 Θ A Ep 51 CLASE 4 Θ A Ep 55 CLASE 4 Θ A EP 76 CLASE 4 Θ A EP 81 CLASE 4 Θ A EP 85 CLASE 4 Θ A EP 86 CLASE 4 Θ A EP 96 CLASE 4 Θ A EP 108 CLASE 4 Θ A EPISODIOS TER Θ A EP 11 TER Θ A EP 13 TER Θ A EP 15 TER Θ A EP 24 TER Θ A EP 25 TER Θ A EP 28 TER Θ A EP 43 TER Θ A EP 48 TER Θ A</p>	<p>EP 39 TER Θ A EP 52 TER Θ A EP 57 TER Θ A EP 68 TER Θ A</p>
---	---	--	---

		EP 61 TER Ø A EP 62 TER Ø A EP 64 TER Ø A EP 83 TER Ø A	
EPISODIOS ENTREVISTA Ø B EP 12 ENTREVISTA Ø B Ep 17 ENTREVISTA Ø B Ep 18 ENTREVISTA Ø B Ep 19 ENTREVISTA Ø B Ep 20 ENTREVISTA Ø B Ep 22 ENTREVISTA Ø B Ep 23 ENTREVISTA Ø B Ep 25 ENTREVISTA Ø B Ep 27 ENTREVISTA Ø B Ep 45 ENTREVISTA Ø B Ep 46 ENTREVISTA Ø B Ep 49 ENTREVISTA Ø B Ep 54 ENTREVISTA Ø B Ep 55 ENTREVISTA Ø B Ep 62 ENTREVISTA Ø B Ep 63 ENTREVISTA Ø B EPISODIOS CLASE 1 Ø B Ep 5 CLASE 1 Ø B Ep 16 CLASE 1 Ø B Ep 17 CLASE 1 Ø B Ep 37 CLASE 1 Ø B Ep 40 CLASE 1 Ø B EPISODIOS CLASE 2 Ø B	EPISODIOS ENTREVISTA Ø B EPISODIOS CLASE 1 Ø B Ep 7 CLASE 1 Ø B Ep 23 CLASE 1 Ø B Ep 27 CLASE 1 Ø B Ep 31 CLASE 1 Ø B Ep 32 CLASE 1 Ø B Ep 41 CLASE 1 Ø B Ep 55 CLASE 1 Ø B Ep 59 CLASE 1 Ø B Ep 60 CLASE 1 Ø B Ep 74 CLASE 1 Ø B Ep 75 CLASE 1 Ø B Ep 76 CLASE 1 Ø B EPISODIOS CLASE 2 Ø B Ep 3 CLASE 2 Ø B Ep 4 CLASE 2 Ø B Ep 12 CLASE 2 Ø B Ep 13 CLASE 2 Ø B Ep 19 CLASE 2 Ø B Ep 26 CLASE 2 Ø B Ep 27 CLASE 2 Ø B Ep 29 CLASE 2 Ø B Ep 31 CLASE 2 Ø B Ep 32 CLASE 2 Ø B Ep 33 CLASE 2 Ø B Ep 38 CLASE 2 Ø B Ep 44 CLASE 2 Ø B Ep 48 CLASE 2 Ø B Ep 50 CLASE 2 Ø B Ep 58 CLASE 2 Ø B Ep 79 CLASE 2 Ø B Ep 85 CLASE 2 Ø B Ep 87 CLASE 2 Ø B Ep 88 CLASE 2 Ø B Ep 100 CLASE 2 Ø B	EPISODIOS ENTREVISTA Ø B Ep 41 ENTREVISTA Ø B Ep 42 ENTREVISTA Ø B Ep 43 ENTREVISTA Ø B Ep 44 ENTREVISTA Ø B Ep 47 ENTREVISTA Ø B Ep 48 ENTREVISTA Ø B Ep 52 ENTREVISTA Ø B Ep 57 ENTREVISTA Ø B Ep 67 ENTREVISTA Ø B Ep 68 ENTREVISTA Ø B EPISODIOS CLASE 1 Ø B Ep 34 CLASE 1 Ø B Ep 38 CLASE 1 Ø B Ep 39 CLASE 1 Ø B Ep 40 CLASE 1 Ø B Ep 41 CLASE 1 Ø B Ep 42 CLASE 1 Ø B Ep 46 CLASE 1 Ø B Ep 53 CLASE 1 Ø B Ep 55 CLASE 1 Ø B Ep 64 CLASE 1 Ø B Ep 65 CLASE 1 Ø B Ep 67 CLASE 1 Ø B Ep 72 CLASE 1 Ø B Ep 77 CLASE 1 Ø B EPISODIOS CLASE 2 Ø B Ep 25 CLASE 2 Ø B Ep 29 CLASE 2 Ø B Ep 36 CLASE 2 Ø B	EPISODIOS ENTREVISTA Ø B Ep 50 ENTREVISTA Ø B Ep 51 ENTREVISTA Ø B Ep 56 ENTREVISTA Ø B Ep 57 ENTREVISTA Ø B Ep 58 ENTREVISTA Ø B Ep 65 ENTREVISTA Ø B Ep 71 ENTREVISTA Ø B EPISODIOS CLASE 1 Ø B EPISODIOS CLASE 2 Ø B Ep 93 CLASE 2 Ø B Ep 94 CLASE 2 Ø B EPISODIOS TER Ø B Ep 20 TER Ø B

<p>Ep 1 CLASE 2 θ B Ep 4 CLASE 2 θ B Ep 37 CLASE 2 θ B Ep 38 CLASE 2 θ B Ep 65 CLASE 2 θ B Ep 71 CLASE 2 θ B Ep 73 CLASE 2 θ B Ep 89 CLASE 2 θ B EPISODIOS TER θ B Ep 26 TER θ B</p>		<p>Ep 37 CLASE 2 θ B Ep 39 CLASE 2 θ B Ep 56 CLASE 2 θ B Ep 59 CLASE 2 θ B Ep 66 CLASE 2 θ B Ep 76 CLASE 2 θ B Ep 95 CLASE 2 θ B Ep 96 CLASE 2 θ B Ep 98 CLASE 2 θ B Ep 101 CLASE 2 θ B EPISODIOS TER θ B Ep 3 TER θ B Ep 4 TER θ B Ep 5 TER θ B Ep 6 TER θ B Ep 7 TER θ B Ep 11 TER θ B Ep 12 TER θ B Ep 13 TER θ B Ep 18 TER θ B Ep 21 TER θ B Ep 22 TER θ B Ep 27 TER θ B Ep 28 TER θ B Ep 40 TER θ B Ep 42 TER θ B Ep 46 TER θ B</p>	
---	--	--	--

Agrupación de episodios asociados a las teorías implícitas			
<p>ARG1.3: $EP_n \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \in \theta_n$</p>	<p>ARG2.3: $Ep_n \subset \theta_3 \leftrightarrow Y_3 \in \theta_3$ y $Y_3 \in AIDM \rightarrow S$</p>	<p>ARG3.3: $Ep_n \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y Y_3 (es causado por) Cci</p>	<p>ARG4.3: $Ep_n \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \subset Sinet$</p>
<p>EPISODIOS ENTREVISTA θ A EPISODIOS CLASE 1 θ A EP 19 CLASE 1 θ A EP 63 CLASE 1 θ A EPISODIOS CLASE 2 θ A Ep 80 CLASE 2 θ A EPISODIOS CLASE 3 θ A EPISODIOS CLASE 4 θ A</p>	<p>EPISODIOS ENTREVISTA θ A EPISODIOS CLASE 1 θ A Ep 11 CLASE 1 θ A EP 19 CLASE 1 θ A EP 26 CLASE 1 θ A EP 36 CLASE 1 θ A EP 48 CLASE 1 θ A EP 56 CLASE 1 θ A EP 59 CLASE 1 θ A EP 64 CLASE 1 θ A EP 81 CLASE 1 θ A EP 88 CLASE 1 θ A EP 104 CLASE 1 θ A</p>	<p>EPISODIOS ENTREVISTA θ A Ep 52 ENTREVISTA θ A Ep 53 ENTREVISTA θ A Ep 54 ENTREVISTA θ A Ep 55 ENTREVISTA θ A Ep 56 ENTREVISTA θ A Ep 57 ENTREVISTA θ A</p>	<p>EPISODIOS ENTREVISTA θ A EPISODIOS CLASE 1 θ A EP 11 CLASE 1 θ A EP 40 CLASE 1 θ A EP 88 CLASE 1 θ A EPISODIOS CLASE 2 θ A Ep 62 CLASE 2 θ A EPISODIOS CLASE 3 θ A EP 41 CLASE 3 θ A EPISODIOS CLASE 4 θ A</p>

	<p>EPISODIOS CLASE 2 Θ A Ep 2 CLASE 2 Θ A Ep 3 CLASE 2 Θ A Ep 21 CLASE 2 Θ A Ep 47 CLASE 2 Θ A Ep 54 CLASE 2 Θ A Ep 70 CLASE 2 Θ A Ep 110 CLASE 2 Θ A EPISODIOS CLASE 3 Θ A EP 35 CLASE 3 Θ A Ep 60 CLASE 3 Θ A Ep 62 CLASE 3 Θ A Ep 65 CLASE 3 Θ A EP 85 CLASE 3 Θ A EP 86 CLASE 3 Θ A EP 89 CLASE 3 Θ A EP 96 CLASE 3 Θ A EP 97 CLASE 3 Θ A EP 100 CLASE 3 Θ A Ep 104 CLASE 3 Θ A Ep 108 CLASE 3 Θ A EPISODIOS CLASE 4 Θ A EP 13 CLASE 4 Θ A EP 15 CLASE 4 Θ A EP 25 CLASE 4 Θ A EP 26 CLASE 4 Θ A EP 28 CLASE 4 Θ A EP 38 CLASE 4 Θ A EP 39 CLASE 4 Θ A Ep 46 CLASE 4 Θ A Ep 59 CLASE 4 Θ A Ep 62 CLASE 4 Θ A Ep 63 CLASE 4 Θ A EP 69 CLASE 4 Θ A EP 82 CLASE 4 Θ A EP 84 CLASE 4 Θ A EP 99 CLASE 4 Θ A EP 116 CLASE 4 Θ A EP 130 CLASE 4 Θ A EPISODIOS TER Θ A EP 39 TER Θ A</p>	<p>EPISODIOS CLASE 1 Θ A Ep 3 CLASE 1 Θ A Ep 12 CLASE 1 Θ A EP 87 CLASE 1 Θ A EP 99 CLASE 1 Θ A EP 104 CLASE 1 Θ A EPISODIOS CLASE 2 Θ A Ep 21 CLASE 2 Θ A Ep 29 CLASE 2 Θ A Ep 31 CLASE 2 Θ A Ep 39 CLASE 2 Θ A Ep 40 CLASE 2 Θ A Ep 62 CLASE 2 Θ A Ep 83 CLASE 2 Θ A Ep 110 CLASE 2 Θ A Ep 112 CLASE 2 Θ A Ep 115 CLASE 2 Θ A Ep 118 CLASE 2 Θ A EPISODIOS CLASE 3 Θ A Ep 1 CLASE 3 Θ A EP 3 CLASE 3 Θ A EP 4 CLASE 3 Θ A EP 5 CLASE 3 Θ A EP 7 CLASE 3 Θ A EP 11 CLASE 3 Θ A EP 16 CLASE 3 Θ A EP 39 CLASE 3 Θ A EP 47 CLASE 3 Θ A Ep 52 CLASE 3 Θ A Ep 59 CLASE 3 Θ A Ep 61 CLASE 3 Θ A Ep 66 CLASE 3 Θ A EP 95 CLASE 3 Θ A Ep 117 CLASE 3 Θ A EPISODIOS CLASE 4 Θ A A EP 9 CLASE 4 Θ A EP 14 CLASE 4 Θ A EP 27 CLASE 4 Θ A EP 40 CLASE 4 Θ A EP 90 CLASE 4 Θ A EP 92 CLASE 4 Θ A EP 104 CLASE 4 Θ A EP 128 CLASE 4 Θ A EPISODIOS TER Θ A</p>	<p>EP 70 CLASE 4 Θ A EP 71 CLASE 4 Θ A EP 72 CLASE 4 Θ A EP 73 CLASE 4 Θ A EP 78 CLASE 4 Θ A EPISODIOS TER Θ A EP 12 TER Θ A EP 14 TER Θ A EP 27 TER Θ A EP 29 TER Θ A EP 36 TER Θ A EP 37 TER Θ A EP 38 TER Θ A EP 40 TER Θ A</p>
--	--	---	---

		EP 1 TER Ø A EP 6 TER Ø A EP 8 TER Ø A EP 18 TER Ø A EP 20 TER Ø A EP 21 TER Ø A EP 22 TER Ø A EP 30 TER Ø A EP 31 TER Ø A EP 35 TER Ø A EP 45 TER Ø A EP 69 TER Ø A EP70 TER Ø A EP 71 TER Ø A EP 72 TER Ø A EP 73 TER Ø A EP 74 TER Ø A EP 75 TER Ø A	
EPISODIOS ENTREVISTA Ø B EP 9 ENTREVISTA Ø B Ep 26 ENTREVISTA Ø B Ep 28 ENTREVISTA Ø B Ep 34 ENTREVISTA Ø B Ep 35 ENTREVISTA Ø B Ep 52 ENTREVISTA Ø B Ep 60 ENTREVISTA Ø B Ep 61 ENTREVISTA Ø B Ep 62 ENTREVISTA Ø B Ep 64 ENTREVISTA Ø B Ep 70 ENTREVISTA Ø B EPISODIOS CLASE 1 Ø B EPISODIOS CLASE 2 Ø B	EPISODIOS ENTREVISTA Ø B Ep 62 ENTREVISTA Ø B Ep 66 ENTREVISTA Ø B EPISODIOS CLASE 1 Ø B EPISODIOS CLASE 2 Ø B Ep 7 CLASE 2 Ø B Ep 30 CLASE 2 Ø B Ep 58 CLASE 2 Ø B Ep 94 CLASE 2 Ø B	EPISODIOS ENTREVISTA Ø B Ep 69 ENTREVISTA Ø B EPISODIOS CLASE 1 Ø B Ep 32 CLASE 1 Ø B EPISODIOS CLASE 2 Ø B Ep 44 CLASE 2 Ø B Ep 64 CLASE 2 Ø B EPISODIOS TER Ø B Ep 9 TER Ø B Ep 10 TER Ø B Ep 15 TER Ø B Ep 16 TER Ø B Ep 33 TER Ø B Ep 34 TER Ø B Ep 35 TER Ø B Ep 43 TER Ø B Ep 44 TER Ø B Ep 45 TER Ø B	EPISODIOS ENTREVISTA Ø B Ep 55 ENTREVISTA Ø B maduracion Ep 72 ENTREVISTA Ø B tocar el alma EPISODIOS CLASE 1 Ø B EPISODIOS CLASE 2 Ø B EPISODIOS TER Ø B Ep 23 TER Ø B Ep 36 TER Ø B Ep 37 TER Ø B Ep 38 TER Ø B Ep 39 TER Ø B

Agrupación de episodios asociados a los guiones y rutinas

ARG1.4: $EP_n \subset \theta_1$ $\leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \in \Theta_n$	ARG2.4: $Ep_n \subset \theta_4 \leftrightarrow Y_4 \in \theta_4$ y $Y_4 \in AIDM \rightarrow S$	ARG3.4: $Ep_n \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y Y_4 (es causado por) Hv	ARG4.4: $Ep_n \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \subset Simr$	ARG4.5: $Ep_n \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \subset Sim-r$
EPISODIOS ENTREVISTA θ A Ep 1 ENTREVISTA θ A EP 2 ENTREVISTA θ A EP 3 ENTREVISTA θ A EP 5 ENTREVISTA θ A EP 6 ENTREVISTA θ A EP 30 ENTREVISTA θ A EP 33 ENTREVISTA θ A Ep 37 ENTREVISTA θ A EPISODIOS CLASE 1 θ A Ep 10 CLASE 1 θ A EP 21 CLASE 1 θ A EP 23 CLASE 1 θ A EP 35 CLASE 1 θ A EP 49 CLASE 1 θ A Ep 51 CLASE 1 θ A EP 74 CLASE 1 θ A EP 75 CLASE 1 θ A EP 80 CLASE 1 θ A EP 82 CLASE 1 θ A EP 98 CLASE 1 θ A EP 106 CLASE 1 θ A EPISODIOS CLASE 2 θ A Ep 1 CLASE 2 θ A Ep 2 CLASE 2 θ A Ep 3 CLASE 2 θ A Ep 4 CLASE 2 θ A Ep 11 CLASE 2 θ A Ep 15 CLASE 2 θ A Ep 16 CLASE 2 θ A Ep 18 CLASE 2 θ A	EPISODIOS ENTREVISTA θ A EPISODIOS CLASE 1 θ A Ep 2 CLASE 1 θ A Ep 12 CLASE 1 θ A A EP 17 CLASE 1 θ A A EP 42 CLASE 1 θ A A EP 43 CLASE 1 θ A A EP 50 CLASE 1 θ A A EP 52 CLASE 1 θ A A EP 60 CLASE 1 θ A A EP 61 CLASE 1 θ A EP 62 CLASE 1 θ A A EP 65 CLASE 1 θ A A EP 66 CLASE 1 θ A A EP 67 CLASE 1 θ A A EP 68 CLASE 1 θ A A EP 69 CLASE 1 θ A A EP 84 CLASE 1 θ A A EP 88 CLASE 1 θ A A EP 89 CLASE 1 θ A A EP 91 CLASE 1 θ A A EP 92 CLASE 1 θ A A	EPISODIOS ENTREVISTA θ A EP 2 ENTREV. θ A EP 7 ENTREV. θ A EP 8 ENTREV. θ A A Ep 38 ENTREV. θ A A Ep 50 ENTREV. θ A A EPISODIOS CLASE 1 θ A EP 13 CLASE 1 θ A A EP 15 CLASE 1 θ A A EP 58 CLASE 1 θ A A EP 84 CLASE 1 θ A EP 86 CLASE 1 θ A A EPISODIOS CLASE 2 θ A Ep 114 CLASE 2 θ A Ep 115 CLASE 2 θ A Ep 120 CLASE 2 θ A Ep 121 CLASE 2 θ A Ep 122 CLASE 2 θ A EPISODIOS CLASE 3 θ A EP 23 CLASE 3 θ A A EP 40 CLASE 3 θ A A EP 44 CLASE 3 θ A A	EPISODIOS ENTREVISTA θ A EPISODIOS CLASE 1 θ A EP 55 CLASE 1 θ A A EP 75 CLASE 1 θ A A EPISODIOS CLASE 2 θ A Ep 10 CLASE 2 θ A A Ep 64 CLASE 2 θ A A Ep 79 CLASE 2 θ A A Ep 107 CLASE 2 θ A Ep 108 CLASE 2 θ A Ep 109 CLASE 2 θ A Ep 111 CLASE 2 θ A Ep 112 CLASE 2 θ A Ep 114 CLASE 2 θ A EPISODIOS CLASE 3 θ A EP 17 CLASE 3 θ A A EP 25 CLASE 3 θ A A Ep 37 CLASE 3 θ A A Ep 68 CLASE 3 θ A A Ep 74 CLASE 3 θ A A Ep 106 CLASE 3 θ A A	EPISODIOS ENTREVISTA θ A Ep 38 ENTREV. θ A Ep 39 ENTREV. θ A Ep 44 ENTREV. θ A EPISODIOS CLASE 1 θ A Ep 4 CLASE 1 θ A Ep 5 CLASE 1 θ A EP 44 CLASE 1 θ A EP 45 CLASE 1 θ A A EP 52 CLASE 1 θ A A EPISODIOS CLASE 2 θ A Ep 9 CLASE 2 θ A A Ep 30 CLASE 2 θ A A Ep 80 CLASE 2 θ A A Ep 119 CLASE 2 θ A EPISODIOS CLASE 3 θ A EPISODIOS CLASE 4 θ A EP 4 CLASE 4 θ A A EP 5 CLASE 4 θ A A EP 6 CLASE 4 θ A A EP 28 CLASE 4 θ A A

Ep 20 CLASE 2 Θ A	EP 93 CLASE 1 Θ A	EP 48 CLASE 3 Θ A	Ep 111 CLASE 3 Θ A	EP 37 CLASE 4 Θ A
Ep 21 CLASE 2 Θ A	A	A	EPISODIOS	EP 100 CLASE 4 Θ A
Ep 22 CLASE 2 Θ A	EP 97 CLASE 1 Θ A	Ep 70 CLASE 3 Θ A	CLASE 4 Θ A	EPISODIOS TER Θ A
Ep 24 CLASE 2 Θ A	A	A	EP 20 CLASE 4 Θ A	EP 16 TER Θ A
Ep 28 CLASE 2 Θ A	EP 100 CLASE 1 Θ A	Ep 107 CLASE 3 Θ A	A	EP 17 TER Θ A
Ep 38 CLASE 2 Θ A	EPISODIOS	Ep 111 CLASE 3 Θ A	Ep 60 CLASE 4 Θ A	EP 34 TER Θ A
Ep 46 CLASE 2 Θ A	CLASE 2 Θ A	Ep 112 CLASE 3 Θ A	A	EP 76 TER Θ A
Ep 48 CLASE 2 Θ A	Ep 36 CLASE 2 Θ A	EPISODIOS	EP 67 CLASE 4 Θ A	
Ep 63 CLASE 2 Θ A	A	CLASE 4 Θ A	EP 74 CLASE 4 Θ A	
Ep 85 CLASE 2 Θ A	Ep 52 CLASE 2 Θ A	EP 11 CLASE 4 Θ A	A	
Ep 86 CLASE 2 Θ A	A	A	EP 79 CLASE 4 Θ A	
Ep 87 CLASE 2 Θ A	Ep 53 CLASE 2 Θ A	EP 24 CLASE 4 Θ A	EP 119 CLASE 4 Θ A	
Ep 106 CLASE 2 Θ A	A	A	EPISODIOS TER Θ A	
EPISODIOS CLASE 3 Θ A	Ep 55 CLASE 2 Θ A	EP 39 CLASE 4 Θ A	EP 41 TER Θ A	
EP 3 CLASE 3 Θ A	A	A	EP 42 TER Θ A	
EP 17 CLASE 3 Θ A	Ep 64 CLASE 2 Θ A	Ep 44 CLASE 4 Θ A	EP 46 TER Θ A	
EP 26 CLASE 3 Θ A	A	A	EP 47 TER Θ A	
EP 31 CLASE 3 Θ A	Ep 66 CLASE 2 Θ A	Ep 47 CLASE 4 Θ A	EP 48 TER Θ A	
EP 43 CLASE 3 Θ A	A	A	EP 53 TER Θ A	
Ep 58 CLASE 3 Θ A	Ep 67 CLASE 2 Θ A	EP 91 CLASE 4 Θ A	EP 54 TER Θ A	
Ep 63 CLASE 3 Θ A	A	A	EP 65 TER Θ A	
EP 84 CLASE 3 Θ A	EPISODIOS	EP 125 CLASE 4 Θ A	EP 66 TER Θ A	
EP 90 CLASE 3 Θ A	CLASE 3 Θ A	EPISODIOS TER Θ A	EP 67 TER Θ A	
Ep 119 CLASE 3 Θ A	EP 8 CLASE 3 Θ A	EP 2 TER Θ A	EP 68 TER Θ A	
A	EP 13 CLASE 3 Θ A	EP 24 TER Θ A		
Ep120 CLASE 3 Θ A	A	EP 42 TER Θ A		
EPISODIOS CLASE 4 Θ A	EP 14 CLASE 3 Θ A	EP 49 TER Θ A		
Ep 1 CLASE 4 Θ A	A	EP 53 TER Θ A		
EP 2 CLASE 4 Θ A	EP 15 CLASE 3 Θ A			
EP 34 CLASE 4 Θ A	A EP 24 CLASE 3 Θ A			
EP 76 CLASE 4 Θ A	EP 33 CLASE 3 Θ A			
EP 87 CLASE 4 Θ A	A			
EP 88 CLASE 4 Θ A	EP 34 CLASE 3 Θ A			
EP 117 CLASE 4 Θ A	A			
EP 129 CLASE 4 Θ A	EP 35 CLASE 3 Θ A			
EP 131 CLASE 4 Θ A	A			
EP 132 CLASE 4 Θ A	Ep 51 CLASE 3 Θ A			
EP 133 CLASE 4 Θ A	A			
A	EP 78 CLASE 3 Θ A			
EPISODIOS TER Θ A	A			
A	EP 87 CLASE 3 Θ A			
	A			
	Ep 102 CLASE 3 Θ A			
	Ep 109 CLASE 3 Θ A			

<p>EP 22 TER Θ A EP 32 TER Θ A EP 50 TER Θ A EP 51 TER Θ A EP 63 TER Θ A</p>	<p>Ep 113 CLASE 3 Θ A Ep 115 CLASE 3 Θ A Ep 118 CLASE 3 Θ A EPISODIOS CLASE 4 Θ A EP 3 CLASE 4 Θ A EP 7 CLASE 4 Θ A EP 10 CLASE 4 Θ A EP 21 CLASE 4 Θ A EP 22 CLASE 4 Θ A EP 30 CLASE 4 Θ A EP 34 CLASE 4 Θ A EP 35 CLASE 4 Θ A EP 37 CLASE 4 Θ A EP 41 CLASE 4 Θ A Ep 42 CLASE 4 Θ A Ep 43 CLASE 4 Θ A Ep 48 CLASE 4 Θ A Ep 61 CLASE 4 Θ A Ep 62 CLASE 4 Θ A Ep 64 CLASE 4 Θ A EP 77 CLASE 4 Θ A EP 89 CLASE 4 Θ A EP 93 CLASE 4 Θ A EP 94 CLASE 4 Θ A EP 95 CLASE 4 Θ A</p>			
--	---	--	--	--

	EP 101 CLASE 4 Ø A EP 106 CLASE 4 Ø A EP 110 CLASE 4 Ø A EP 122 CLASE 4 Ø A EP 123 CLASE 4 Ø A EP 124 CLASE 4 Ø A EP 126 CLASE 4 Ø A EPISODIOS TER Ø A EP 7 TER Ø A			
EPISODIOS ENTREVISTA Ø B EP 1 ENTREVISTA Ø B EP 2 ENTREVISTA Ø B EP 4 ENTREVISTA Ø B EP 6 ENTREVISTA Ø B EP 7 ENTREVISTA Ø B EP 8 ENTREVISTA Ø B EP 9 ENTREVISTA Ø B EP 10 ENTREVISTA Ø B Ep 15 ENTREVISTA Ø B Ep 16 ENTREVISTA Ø B Ep 21 ENTREVISTA Ø B Ep 24 ENTREVISTA Ø B Ep 30 ENTREVISTA Ø B Ep 37 ENTREVISTA Ø B	EPISODIOS ENTREVISTA Ø B EPISODIOS CLASE 1 Ø B Ep 15 CLASE 1 Ø B Ep 24 CLASE 1 Ø B Ep 26 CLASE 1 Ø B Ep 58 CLASE 1 Ø B Ep 59 CLASE 1 Ø B Ep 68 CLASE 1 Ø B EPISODIOS CLASE 2 Ø B Ep 5 CLASE 2 Ø B Ep 6 CLASE 2 Ø B Ep 8 CLASE 2 Ø B Ep 16 CLASE 2 Ø B Ep 18 CLASE 2 Ø B Ep 29 CLASE 2 Ø B Ep 40 CLASE 2 Ø B Ep 41 CLASE 2 Ø B	EPISODIOS ENTREVISTA Ø B Ep 30 ENTREVISTA Ø B Ep 31 ENTREVISTA Ø B Ep 37 ENTREVISTA Ø B Ep 38 ENTREVISTA Ø B ojo el encanto EPISODIOS CLASE 1 Ø B Ep 34 CLASE 1 Ø B Ep 61 CLASE 1 Ø B EPISODIOS CLASE 2 Ø B Ep 11 CLASE 2 Ø B Ep 28 CLASE 2 Ø B Ep 46 CLASE 2 Ø B Ep 51 CLASE 2 Ø B EPISODIOS TER Ø B Ep 24 TER Ø B	EPISODIOS ENTREVISTA Ø B Ep 35 ENTREVISTA Ø B Ep 39 ENTREVISTA Ø B EPISODIOS CLASE 1 Ø B EPISODIOS CLASE 2 Ø B Ep 17 CLASE 2 Ø B EPISODIOS TER Ø B Ep 14 TER Ø B Ep 19 TER Ø B	EPISODIOS ENTREVISTA Ø B EPISODIOS CLASE 1 Ø B Ep 48 CLASE 1 Ø B Ep 49 CLASE 1 Ø B Ep 50 CLASE 1 Ø B Ep 71 CLASE 1 Ø B EPISODIOS CLASE 2 Ø B

EPISODIOS CLASE 1 Ø B Ep 1 CLASE 1 Ø B Ep 2 CLASE 1 Ø B Ep 3 CLASE 1 Ø B Ep 4 CLASE 1 Ø B Ep 8 CLASE 1 Ø B Ep 9 CLASE 1 Ø B Ep 10 CLASE 1 Ø B Ep 11 CLASE 1 Ø B Ep 12 CLASE 1 Ø B Ep 51 CLASE 1 Ø B Ep 54 CLASE 1 Ø B Ep 57 CLASE 1 Ø B Ep 66 CLASE 1 Ø B Ep 70 CLASE 1 Ø B Ep 73 CLASE 1 Ø B Ep 79 CLASE 1 Ø B EPISODIOS CLASE 2 Ø B Ep 9 CLASE 2 Ø B Ep 20 CLASE 2 Ø B Ep 21 CLASE 2 Ø B Ep 22 CLASE 2 Ø B Ep 23 CLASE 2 Ø B Ep 26 CLASE 2 Ø B Ep 47 CLASE 2 Ø B Ep 56 CLASE 2 Ø B Ep 61 CLASE 2 Ø B Ep 67 CLASE 2 Ø B Ep 73 CLASE 2 Ø B Ep 74 CLASE 2 Ø B Ep 75 CLASE 2 Ø B Ep 95 CLASE 2 Ø B Ep 105 CLASE 2 Ø B	Ep 42 CLASE 2 Ø B Ep 55 CLASE 2 Ø B Ep 62 CLASE 2 Ø B Ep 68 CLASE 2 Ø B Ep 77 CLASE 2 Ø B Ep 80 CLASE 2 Ø B Ep 84 CLASE 2 Ø B Ep 86 CLASE 2 Ø B EPISODIOS TER Ø B Ep 8 TER Ø B Ep 29 TER Ø B	Ep 25 TER Ø B Ep 30 TER Ø B Ep 31 TER Ø B Ep 32 TER Ø B		
--	---	--	--	--