

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECIFICO DEL PROFESOR DE MUSICA
ASOCIADO A LA NOCION DE ENDECAGRAMA

EDSON JAHIR BARRERA NAVARO

COD. 2019287507

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACION

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRIA EN EDUCACION

2024

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECIFICO DEL PROFESOR DE MUSICA
ASOCIADO A LA NOCION DE ENDECAGRAMA

EDSON JAHIR BARRERA NAVARRO

COD. 2019287507

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

Director:

Dr. GERARDO ANDRES PERAFAN ECHEVERRI

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACION

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRIA EN EDUCACION

2024

Dedicatoria

A Dios padre todo poderoso, que muestra su inmenso amor en todo momento. A mi madre, ejemplo de lucha, perseverancia y amor incondicional. A mi amada esposa y mis hijos, son mi motivación para avanzar cada día más. A la música, que pinta de colores y matices mi existencia, y de a poco me fue llevando al camino de la enseñanza, camino del cual estoy profundamente agradecido.

¡Mi gratitud por siempre!

AGRADECIMIENTOS

A mi alma mater, Universidad Pedagógica Nacional por brindarme siempre la gran oportunidad para formarme.

Al Doctor Andrés Perafán, director de tesis, por compartir sus conocimientos y comprometerse con cada una de las investigaciones a su cargo.

A los compañeros de la maestría del grupo INVAUCOL (Investigación por las aulas colombianas) por compartir y aportar con sus aprendizajes al proceso investigativo.

A la maestra Lila A. Castañeda, por su guía, consejos, apoyo y motivación durante todos estos años.

A los profesores de la maestría que con sus conocimientos me brindaron una perspectiva más diversa de la educación y el docente.

A mis estudiantes que finalmente son el motivo para mejorar como docente día a día.

Contenido

INTRODUCCIÒN	11
1. EL PROBLEMA	13
1.1 Planteamiento del problema	13
1.2 Justificación.....	15
1.3. Objetivos	16
1.3.1. Objetivo General.....	16
1.3.2. Objetivos Específicos.....	16
2. MARCO REFERENCIAL	18
2.1. Antecedentes	18
2.1.1. Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: El programa de Shulman.....	18
2.1.2. La recuperación del paradigma olvidado.....	20
2.1.3. Revisión y limitaciones del programa	25
2.1.4. Implicaciones para las didácticas específicas y la formación del profesorado	26
2.2. El conocimiento profesional mayoritario del profesor como yuxtaposición de saberes	28
2.3. El conocimiento profesional del profesor	34
2.3.1. El conocimiento profesional docente como un sistema de ideas integradas:.....	35
2.3.2. El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares:	40
3. METODOLOGÌA	45
3.1. Investigación Cualitativa.....	45
3.2. Investigación Interpretativa.....	46

3.3. Estudio de Caso.....	47
Consideraciones acerca de la construcción de la información	49
3.4. Población y sujeto de investigación	49
3.5. Caracterización del profesor.....	50
3.6. Criterio de selección de los sujetos para el estudio de caso	50
3.7. Instrumentos y técnicas para la construcción de la información.....	52
3.7.1. La Entrevista semiestructurada:.....	53
3.7.2. Observación participante:	53
3.7.3. Protocolo de Observación:.....	54
3.7.4. Grabación y transcripción de audio y video:	56
3.7.5. Técnica de estimulación del recuerdo:	57
3.8. Instrumentos para la interpretación de los datos	58
3.9. El Analytical Scheme:.....	58
3.9.1. Sinopsis del Analytical Scheme:	60
3.10. Triangulación de la información:	60
4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	63
4.1. Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante (Transposición didáctica) asociados a la noción escolar de endecagrama.....	64
4.1.1. La metáfora del endecagrama como espejo-reflejo que invita a la reflexión y a mirarse a sí mismo.....	66
4.2. Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante (Práctica profesional) asociados a la noción escolar de endecagrama	77
4.2.1. La metáfora de la entrega extemporánea de trabajos como oportunidad que invita a formar parte del suceso musical.....	78
4.2.2. La metáfora del video juego como exhortación hacia la autorregulación colectiva y la convivencia.	82
4.3. Las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante, el Campo	

cultural institucional, asociados a la noción de endecagrama.....	85
4.3.1. La metáfora de la campaña institucional, como pretexto para encontrar la alteridad.	86
4.3.2. La metáfora de la limpieza como invitación a devenir un sujeto organizado.	93
4.4. Los guiones y rutinas, y su estatuto epistemológico fundante (Historia de vida), asociados a la noción de endecagrama.....	96
4.4.1. La metáfora del reto como superación del miedo a través del afecto.	97
4.4.2. La metáfora del puesto de los músicos como invitación a formar parte del colectivo musical.	102
5. INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE MÚSICA ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR ENDECAGRAMA	107
5.1. Integración de primer nivel	108
5.1.1. Integración de primer nivel: saberes académicos asociados a la noción de endecagrama.	108
5.1.2. Integración de primer nivel: saberes basados en la experiencia asociados a la noción endecagrama.	109
5.1.3. Integración de primer nivel: teorías implícitas asociadas a la noción de endecagrama.	110
5.1.4. Integración de primer nivel: Los guiones y rutinas asociados a la noción endecagrama	111
5.2. Integración de segundo nivel.....	111
5.2.1. Integración de segundo nivel: Saberes de carácter explícito (Saberes académicos y saberes basados en la experiencia).....	112
5.2.2. Integración de segundo nivel: Saberes de carácter implícito (Teorías implícitas y guiones y rutinas).....	112
5.3. Integración de tercer nivel.....	113
6. CONCLUSIONES	116
Bibliografía	118
ANEXOS	120

ANEXO B. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN:	125
Descripción del protocolo de observación.....	126
Descripción y presentación del formato asociado al protocolo de observación.....	129
Formato asociado al protocolo de observación.....	129
ANEXO C . INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN: ANALYTICAL SCHEME.....	131
GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS – INVAUCOL-.....	131
Instrumentos de investigación.....	131
Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán EcheverriPresentación del Analytical Scheme	131
Caracterización del Analytical Scheme.....	132
Formato del Analytical Scheme	136
ANEXO D. EJEMPLO DEL ANALYTICAL SCHEME DILIGENCIADO A PARTIRDE UNA TRANSCRIPCIÓN	137

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 Dimensiones y componentes del conocimiento profesional	29
FIGURA 2 El conocimiento profesional como sistema de ideas integradas	35
FIGURA 3 El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares	41
FIGURA 4 Estructura de protocolo de observación.....	56
FIGURA 5 Triangulación de la información	61
FIGURA 6 El conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción escolar endecagrama.....	115

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. El reflejo con las manos	67
Ilustración 2 El Arco iris.....	71
Ilustración 3 Parejas de notas	73
Ilustración 4 La campaña contra las drogas	90
Ilustración 5 La limpieza - El trapero	94
Ilustración 6 Solfeando.....	99
Ilustración 7 Señalando la silla vacía	103

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se enmarca en el grupo de investigación INVAUCOL (Investigación por las aulas colombianas) dirigido por el Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri. Este trabajo titulado *El conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción de endecagrama*, se inscribe en la línea de investigación el conocimiento y epistemologías del profesor, el cual se desarrolla sobre un enfoque cualitativo de corte interpretativo cimentado en el pensamiento complejo y el constructivismo radical, brindado así una postura epistemológica alternativa que busca resaltar el conocimiento experto del maestro de música, ubicándolo como un sujeto intelectual, productor de un conocimiento propio y trabajador de la cultura.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, esta investigación se llevó a cabo mediante un estudio de caso siguiendo a un profesor experto en la enseñanza de la noción escolar de endecagrama con el objetivo de evidenciar el andamiaje con que se relacionan los saberes (académicos, basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas) que conforman el conocimiento del profesor.

El trabajo investigativo está distribuido en cinco capítulos que reseñan, desarrollan y concluyen los aspectos planteados durante la realización de este. El primer capítulo incluye la presentación de la investigación, planteamiento del problema, justificación y objetivos; el segundo capítulo aborda todos los aspectos teóricos más relevantes relacionados con la investigación sobre el profesor y la cimentación sobre el conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas; el tercer capítulo presenta aspectos metodológicos tales como: el enfoque investigativo, herramientas y algunas técnicas para la recolección,

construcción y posterior análisis de los datos obtenidos; el cuarto capítulo evidencia el análisis y la interpretación de la información construida desde la perspectiva del investigador por medio de la triangulación de datos, los cuales sirven como insumo para la construcción de una serie de figuras discursivas que dan cuenta del discurso del profesor de música en relación con la enseñanza de la noción escolar de endecagrama; el quinto y último capítulo cierra con las conclusiones de esta investigación, referencias bibliográficas que dieron soporte a la misma y los diferentes anexos.

1. EL PROBLEMA

Este capítulo abarca aspectos esenciales para el curso de la investigación, la cual está enmarcada por tres componentes: planteamiento del problema, donde se genera la pregunta que encamina esta investigación; justificación, donde se expone la pertinencia de dicha investigación y, por último, los objetivos, que contribuirán a la exploración sobre el conocimiento profesional docente específico asociado a la noción de endecagrama.

1.1 Planteamiento del problema

Sin lugar a duda, la importancia que el profesor tiene en el acto educativo es y ha sido preponderante a lo largo del tiempo. Desde la formación escolar inicial hasta la superior, el maestro es protagonista en los procesos de enseñanza-aprendizaje al proporcionar los conocimientos dirigidos a nutrir el intelecto y los de los sujetos a nivel personal.

Si bien, los entes relacionados con la educación y las ciencias proclaman al profesor como un completo profesional en su labor, también han salido a flote otras concepciones que cuestionan la legitimidad profesional de la enseñanza y el pensamiento que emana del maestro, limitando de esta manera al profesor sólo como un trasmisor de conocimientos y/o un agente que aplica de manera eficiente asuntos curriculares y proporciona competencias específicas que deben ser asimiladas de manera sencilla por el estudiante.

Teniendo en cuenta lo mencionado con anterioridad, el profesor toma un calificativo limitado, es decir, está minimizado a simplemente ser un gestor de aula o una persona con una serie de recursos didácticos que le facilitan su trabajo; ignorando de esta manera asuntos más relevantes que presentan al profesor como un sujeto intelectual, trabajador de la cultura,

que mediado por su intencionalidad de enseñanza se convierte en un productor del conocimiento que enseña.

Es por eso por lo que desde el grupo de investigación INVAUCOL (Investigación por las aulas colombianas) a partir de una óptica alternativa, se busca reivindicar el imaginario con el que el profesor ha sido catalogado y además indagar sobre la naturaleza epistemológica del conocimiento producido por él mismo. Desde esta perspectiva, se propone una ruptura epistemológica donde se contempla que el conocimiento del profesor no está meramente ligado a una serie de categorías pertenecientes a la disciplina, sino que es mucho más robusto y complejo. Partiendo de esta premisa, el conocimiento profesional del profesor está construido y cimentado desde cuatro estatutos epistemológicos fundantes, según Perafán (2015) la transposición didáctica, la práctica profesional, las teorías institucionales (Campo cultural institucional) y la historia de vida del profesor; los cuales funcionan como un sistema de ideas integradas.

Este trabajo investigativo tiene como objeto el indagar acerca del conocimiento profesional del profesor de música asociado a categorías particulares, basándose en la noción escolar de endecagrama. Dado que la mayoría de investigaciones hechas en el campo de la música van dirigidas a hacia la parte disciplinar, concretamente en el aprendizaje de habilidades o destrezas enfocadas a un instrumento y/o una labor específica, se considera pertinente y oportuna esta investigación ya que la misma busca explorar en aspectos que por lo general son pasados por alto como son la naturaleza del conocimiento musical, un sentido reflexivo del mismo, la construcción y formación de la persona producto del devenir en sujeto crítico; todo esto visto desde la óptica del maestro e interpretado por el investigador.

La educación musical a nivel escolar, concretamente en educación primaria y secundaria se ha convertido en una asignatura menospreciada que ha venido perdiendo los espacios académicos y siendo relegada a otras instancias de formación de tipo extra escolar, es por eso que es necesario resaltar la pertinencia de dicha investigación a través de la noción de endecagrama en un entorno escolar de secundaria específicamente ya que las investigaciones realizadas en este ámbito son muy escasas y poco visibles ante las comunidades educativas y académicas.

Debido a la problemática mencionada en los anteriores apartados, es necesario indagar sobre el sentido que construye el profesor de música alrededor de la enseñanza de la noción de endecagrama, formulando la siguiente pregunta de investigación:

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

1.2 Justificación

Es de suma importancia investigar acerca del conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción escolar de endecagrama ya que se busca en primera instancia verificar y reafirmar el conocimiento del maestro en contextos escolares formales ya que son muy pocas las investigaciones adelantadas en este campo.

Por otra parte, es necesario presentar al profesor de música como un sujeto productor de un conocimiento de índole profesional, trabajador de la cultura, un intelectual, quien a través de un discurso permeado por la intencionalidad de enseñanza logra confrontar e interpelar al estudiante a devenir en sujeto crítico y pensante.

De igual manera, y teniendo en cuenta esta perspectiva de investigación, se considera valioso ratificar que el conocimiento profesional del profesor y en particular el de música además de estar compuesto por cuatro saberes (Académicos, basados en la experiencia, teoría implícitas y guiones y rutinas) y nutridos por sus estatutos epistemológicos fundantes respectivos (Transposición didáctica, práctica profesional, campo cultural institucional e historia de vida), dicho conocimiento se entiende como lo menciona Perafán (2015), como un sistema de ideas integradas, es decir no es un conocimiento yuxtapuesto sino que por el contrario funciona como una gran polifonía, donde de manera simultánea cada uno de ellos se complementa y resalta de acuerdo a una situación específica.

Por tal motivo se ve la necesidad de llevar a cabo esta investigación mediante un estudio de caso con un profesor experto en la enseñanza de la noción escolar de endecagrama, en un entorno escolar formal, en este caso es una Institución educativa oficial de educación básica secundaria con el fin de constatar la integración de dichos saberes y estatutos epistemológicos, conformando así el conocimiento profesional del profesor de música mediante el discurso generado a partir de la enseñanza de dicha noción.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General.

Interpretar y comprender el conocimiento profesional específico que mantiene el profesor de música, asociado a la noción escolar de endecagrama.

1.3.2. Objetivos Específicos.

- ◆ Identificar y caracterizar los saberes académicos del profesor de música asociado la noción de endecagrama.

- ◆ Identificar y caracterizar los saberes basados en la experiencia del profesor de música asociados a la noción de endecagrama.
- ◆ Identificar y caracterizar las teorías implícitas del profesor de música asociadas a la noción de endecagrama.
- ◆ Identificar y caracterizar los guiones y rutinas del profesor de música asociados a la noción de endecagrama.
- ◆ Evidenciar la integración de los cuatro saberes (académicos, basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas) que conforman el conocimiento profesional del profesor de música asociado a la noción de endecagrama.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes

2.1.1. Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: El programa de Shulman

El programa de investigación liderado por Lee Shulman llamado *Desarrollo del conocimiento en la enseñanza* (Knowledge Growth in Teaching) (Shulman, (2019) y su modelo de razonamiento y acción pedagógica ha sido una de las investigaciones más acertadas en la lucha por determinar el conocimiento base, el cual es necesario para el proceso de enseñanza. Como lo menciona Bolívar (1993), dichos esfuerzos se centraban en encontrar lo que los futuros profesores deberían saber y de qué manera, tanto la práctica como un curso académico puede ayudar al desarrollo propio.

Además de lo anteriormente mencionado, se hace un énfasis en la relación que existe entre conocimiento del contenido y conocimiento didáctico del contenido, para luego trabajar en la recuperación del ‘Paradigma olvidado’, el cual busca en gran manera que los profesores consideren importante y relevante su práctica.

En el año 1985, en la ciudad de Chicago, en la reunión anual realizada por la *American Educational Research Association*, el psicólogo educativo, especialista en la enseñanza y la evaluación de la enseñanza Lee Shulman, lanza la primera edición de su programa de investigación llamado *Desarrollo del conocimiento de la enseñanza* (Knowledge Growth in Teaching), el cual estaba centrado en su mayor parte a la formación requerida para el desarrollo profesional del docente de secundaria.

Shulman (2019) hace un especial énfasis en que para enseñar no solo es necesario tener el conocimiento del contenido (disciplina), además de eso se requiere un grado superior, el cual es saber enseñar dicha disciplina o contenido y el término que le dio a esta cualidad fue ‘conocimiento didáctico del contenido’ (Pedagogical Content Knowledge). A esto también se le sumó el conocimiento del contexto (conocimiento curricular). Hacia 1975, se realizó la primera etapa de la investigación, la cual se centró en la evaluación docente que se llevaba a cabo en algunos lugares de los Estados Unidos (Massachusetts, Nebraska, Colorado y California) Shulman logró darse cuenta de que dichas pruebas se centraban en su mayor parte en la verificación de conocimientos que el profesor tenía sobre contenidos específicos y muy poco sobre la práctica de la enseñanza misma.

Esta tendencia cambió de manera radical hacia 1980, donde la mayoría de estados centraron la evaluación docente en la capacidad que se tenía para enseñar; usaron categorías de calificación tales como: capacidad para preparar y presentar planes de enseñanza, evaluación, reconocimiento de las diferencias individuales, capacidad de gestión, políticas y procedimientos educativos, entre otras, eran las sugeridas para evaluar al docente.

Así comenzó a cambiar el enfoque sobre el que se evaluaba y calificaba al profesor. A diferencia de los estudios en los años 50 y 60; los nuevos enfoques de la época se trasladaron hacia la *enseñanza efectiva*, estudios de *proceso-producto* y sobre *el comportamiento del profesor*; este último con el fin de comprender el comportamiento del profesor y su relación con el rendimiento de los alumnos y fue así como los estudios se centraron en la eficacia de la enseñanza como eje central para la evaluación docente.

Además de lo presentado anteriormente, Shulman, (citado en Bolívar, 1993) hace un fuerte cuestionamiento desde su ‘paradigma olvidado’ a asuntos sobre el desarrollo y

formación docente tales como: ¿De dónde provienen las explicaciones que dan los docentes?, ¿Cómo deciden los profesores qué enseñar, de qué manera presentan lo que se enseña, de qué forma interrogan a los alumnos y cómo les dan resolución a los problemas de comprensión por parte de los alumnos? Esta postura, adoptada por la psicología cognitiva del aprendizaje fue vista sólo desde el punto del alumno, ya que desde la perspectiva del maestro tuvo que ser ignorada. Así, Shulman (2019), basado en los planteamientos sobre el paradigma olvidado y preocupado por el conocimiento del contenido de la materia y por su transmisión, plantea diferentes categorías sobre el conocimiento del profesor.

A continuación, se examinarán tres tendencias investigativas relacionadas con el conocimiento del profesor que brindan un panorama más claro sobre el enfoque de este trabajo investigativo: La primera, planteada por Shulman (2019); la segunda por Porlán & Rivero (1997-98), y la tercera, la planteada por Perafán (2015); siendo esta última la base o el insumo principal para esta tesis.

2.1.2. La recuperación del paradigma olvidado

Como menciona Bolívar, (1993), a finales de los años 70's con la tradición conductista en decrecimiento y la nueva emergencia del cognitivismo, fue posible que comenzaran los estudios sobre el pensamiento del profesor; que en un comienzo centraban su atención en la toma de decisiones y el procesamiento de la información tanto en profesores novatos como expertos Clark y Peterson (1997), esto a su vez relacionado con el modelo de proceso-producto.

Seguido a esto, los estudios continuaron profundizando en el conocimiento práctico personal, con un enfoque hacia lo etnográfico y cualitativo que buscaba comprender la organización de los pensamientos del profesor (imágenes, teorías implícitas, metáforas, etc.).

Ahora bien, Donald Schön, (citado en Jiménez, Cerrón & Bautista, 1990) asume al conocimiento práctico del profesor como una habilidad que emerge en situaciones complejas y particulares en el aula, y a su vez la pericia para resolver los problemas que se presentan en la misma. Dicho conocimiento es producto de una reflexión tanto durante como después de la acción en el aula. Schön (1992) busca la comprensión de la manera como se da la práctica del profesional docente y el interés del mismo hacia dicho conocimiento que es de carácter profesional el cual está íntimamente ligado a la acción y es por tal motivo que Schön no ve dicha práctica como una especie de técnicas que pueden ser aplicadas y que dan cuenta de un conocimiento de índole formal.

Por otra parte, Shulman (2019) pretende estudiar el conocimiento que el profesor tiene sobre la materia que enseña y cómo convierte ese conocimiento en algo comprensible y enseñable a nivel escolar. A esta amalgama entre contenido y pedagogía se le llamó Conocimiento didáctico de contenido (CDC), también conocido como “*Pedagogical Content Knowledge*” (PCK).

2.1.2.1. Conocimiento didáctico del contenido (CDC)

Como menciona Shulman, (citado en Bolívar, 1993) se entiende por CDC a todos aquellos aspectos importantes del contenido e indispensables para la enseñanza de una materia específica; también hace alusión a las ilustraciones, analogías, ejemplos y las formas más eficaces y poderosas para hacer comprensible una materia a otros. El *Conocimiento didáctico del contenido*, hace alusión a las posibilidades de que el conocimiento de la materia sea enseñado. Con esto se refiere a las alternativas que el profesor posee para enseñar un tema, el uso de ejemplos, la presentación de ideas, descripciones, demostraciones y

herramientas que se valen para entender a otros. Estos recursos pueden provenir de la investigación o de la experiencia en la práctica.

Pero el CDC como lo menciona Bolívar (1993), no sólo es un conjunto de herramientas que facilitan la presentación de unos tópicos específicos, sino también como le afirma Marcelo (2005) es una capacidad que posee el profesor experto (resultado de un largo proceso) para organizar y reorganizar si es necesario el currículo de una manera más amplia y con sentido narrativo para convertirlo en algo más comprensible y accesible al alumnado.

Este CDC como lo mencionan Shulman (2019) y (Bolivar, 1993) genera una especie de ‘currículo personal’, el cual eventualmente entra en desacuerdo con los textos, ya que el profesor con CDC en su rol de agente de desarrollo curricular, establece una relación entre su conocimiento, el contenido de los textos y el contexto de la clase. Y es ahí donde toma decisiones importantes al omitir ciertos contenidos del texto, complementar con otros y/o recrear o reconstruir algunos contenidos de acuerdo con su perspectiva propia y el contexto de la clase.

Para Shulman (2019), el contenido de la materia no sólo se refiere a la cantidad de conocimiento que se tiene sobre la materia sino a la manera como estos son organizados. Por consiguiente, el profesor, además de entender un tema específico debe comprender el porqué del mismo, adicionalmente su forma y la razón de la misma y tener la facultad de discernimiento sobre si un tema dado es fundamental o cuando puede tener un papel secundario.

Si bien, por otra parte, el Conocimiento de la materia (CM) de Shulman (citado en Bolívar,1993) es esencial para la enseñanza de una materia específica, este no genera por sí

mismo las herramientas necesarias en la presentación de los contenidos, se requiere también un CDC que meramente los profesores expertos poseen y a su vez gravita en gran manera en la diferencia de un profesor novel con un veterano.

El Conocimiento del Curriculum como lo menciona Shulman (2019) es todo lo concerniente al conocimiento del programa o programas diseñados para la enseñanza de temas específicos y materias en un nivel determinado. A la vez, es la capacidad de poseer y utilizar diferentes alternativas metodológicas o de contenido según las circunstancias específicas.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, Shulman (citado en Bolívar, 1993), añade y propone tres tipos de conocimiento del profesor: el conocimiento proposicional, conocimiento de casos y conocimiento estratégico. Todos estos vistos como maneras de organizar las categorías del conocimiento del contenido ya mencionadas (Contenido, Didáctica y Curriculum).

El conocimiento proposicional se presenta de tres formas diferentes y dichas formas corresponden a su vez los tipos de conocimiento sobre la enseñanza: investigación empírica, experiencia práctica y razonamiento moral o ético. El conocimiento de casos se considera necesario e indispensable porque este funciona como una especie de complemento para el conocimiento proposicional, que al estar basado en proposiciones simplifica algunos aspectos y pasa por alto otros criterios que tienen un mayor grado de complejidad. De esta manera, el conocimiento de casos juega un papel fundamental por constituirse en un conocimiento de eventos específicos con carácter descriptivo, minuciosamente detallado y que representan un conocimiento por sí mismo. Adicionalmente a lo anterior mencionado, el

conocimiento de casos describe de forma precisa un contexto, situación, una reflexión o un sentimiento.

Shulman (citado en Bolívar, 1993) a su vez propone también tres tipos de conocimiento de casos: Los *prototipos* que ejemplifican los principios teóricos, los *precedentes* se encargan de los principios prácticos y las *parábolas* que transmiten normas y valores. Por último, aparece el conocimiento estratégico, el cual emerge cuando el profesor se enfrenta con situaciones o problemas específicos, no importan si son de orden teórico, práctico o moral y su solución no parece ser simple.

En conclusión, Shulman (2019) afirma que un profesor no es meramente un experto en la parte procedimental, sino también en la lógica y el contenido. Además, el profesor puede explicar las razones por las que algo se hace y, a su vez, hacer una reflexión para luego aprender de ella o de sí mismo. Complementando lo anterior, Shulman (citado en Bolívar, 1993) proyecta una visión de lo que se considera vital en cuanto a la enseñanza y la formación del profesorado. Los maestros además de ser capaces de actuar, deben ser capaces de representar, es decir, actuar de una forma consciente acorde a lo que el acto educativo conlleva.

2.1.2.2. Conocimiento de la materia y conocimiento didáctico del contenido

Shulman (citado en Bolívar, 1993) propone un nuevo dualismo, CM/CDC en el interior del mismo campo del conocimiento del contenido en respuesta a innumerables planteamientos formalistas y procesuales.

Los profesores que poseen un CDC, tienen la facilidad y habilidad para poder seleccionar y transformar una serie de representaciones alternativas, incluyendo de esta

manera un contenido particular el cual hace referencia a las alternativas y maneras de representación, y, por otra parte, al proceso particular que se lleva a cabo y hace referencia a la transformación del contenido. No obstante, Shulman (2019) y su equipo de trabajo afirman que el CDC no es más que una adaptación o transformación de CM con ciertos fines didácticos.

Por el contrario, Perafán (2000), concibe la organización de categorías que abarcan el conocimiento del profesor con el fin de mostrarlo como un intelectual de la educación, alejándose de la concepción tradicional donde esta es pensada y desarrollada por expertos para luego ser aplicada por los profesores. De esta manera, se formulan cuatro componentes sobre el conocimiento del profesor que se presentan como una polifonía epistemológica, la cual será desarrollada en posteriores apartados.

2.1.3. Revisión y limitaciones del programa

Una de las limitaciones más evidenciadas en el programa de Shulman, citado en (Bolívar, 1993) y su equipo de trabajo, es haberse centrado casi que de una manera exclusiva en los profesores de secundaria. En la secundaria el CDC toma más fuerza y validez, ya que el contenido disciplinar es más acentuado y requiere que los profesores tengan un dominio claro en la transformación y adaptación del conocimiento para hacerlo comprensible y accesible al alumnado.

Por su parte, y contraria a la anterior premisa, Perafán (2000), afirma que el conocimiento del profesor se configura como una polifonía epistemológica, donde sus componentes funcionan de manera simultánea con el fin de producir dicho conocimiento y, dicho conocimiento no es de orden didáctico, por el contrario, se enfoca sobre la noción que

enseña; noción que no es concebida desde el enfoque de la disciplina sino visionada hacia la configuración del estudiante como sujeto.

Ahora bien, algunas investigaciones Marks (1990, citado en Bolívar, 1993) acerca del trabajo de Shulman, indican que en el CDC tiene muy poca claridad sobre ‘el conocimiento de la materia’ y ‘el conocimiento pedagógico general’ y a su vez no se ve de manera evidente un fundamento epistemológico que lo valide a no ser que esté basado en una teoría del conocimiento netamente objetivista y empirista.

El concepto de CDC es muy complejo de fundamentar de forma teórica, pero, por otra parte, de manera práctica es un conocimiento que resulta fundamental en el trabajo del profesor y a su vez no necesariamente estaría fundamentada en la enseñanza académica de la materia o en profesores que la conocen muy poco. Debido a esto, este concepto resulta muy útil para que los formadores de profesores hagan cierto énfasis en los aspectos que deben conocer y de qué manera podrían aprenderse.

2.1.4. Implicaciones para las didácticas específicas y la formación del profesorado

Si bien Shulman (citado en Bolívar, 1993) hace énfasis en el conocimiento y la comprensión de la materia como un nuevo conocimiento para la enseñanza, con esto, puede resultar un nuevo surgir de la tradición académica en la formación de profesores, dando así nuevamente valor a la formación disciplinar y a la didáctica específica. ¿Es en este caso entonces, el nacimiento de un nuevo enfoque o la vuelta de una ‘tradición olvidada’?

Liston y Zeichner (1991, citados en Bolívar 1993), hacen referencia a la tradición académica como una concepción liberal-humanista de la educación, y a su vez se ve al

profesor como un experto en el campo disciplinar específico y para enseñar requiere una formación seria, la cual debe estar complementada por la práctica.

Contrario a la anterior afirmación, Perafán (2004, citado en Castañeda y Perafán, 2015), establece una serie de epistemes locales en lugar de una única teoría del conocimiento basada en su gran mayoría en el ámbito disciplinar específico que surge en el aula junto a su complejidad implícita donde el conocimiento del profesor posee diversos orígenes.

En la medida que Shulman (2019) y su equipo hacen énfasis en la comprensión de los profesores con respecto a la materia, el rol de la reflexión y la deliberación de contenido, la adaptación y organización curricular, y la actuación del contenido de la materia junto con otros aspectos curriculares, emerge un nuevo enfoque de esta tradición.

La transformación del CM no sólo requiere de tener un conocimiento sobre la disciplina. Por el contrario, es necesario un conocimiento de los alumnos, del aprendizaje en sí, del currículo, del contexto, de pedagogía y de los objetivos. Es ahí donde los profesores junto con estos conocimientos y sus capacidades, transforman su conocimiento de la materia en estrategias didácticas.

Shulman plantea que el profesorado debe diseñar y crear estrategias con el fin transformar el currículo oficial y a su vez el conocimiento disciplinar al contexto de la clase para así generar un CDC.

Ahora bien, “si se ve a la didáctica como una cantidad de herramientas genéricas que pueden ser aplicables en cualquier disciplina (Wilson et al, 1989, p.105), entonces las didácticas específicas no tendrían fundamento epistemológico” (sic.) (Bolívar, 1993, pág. 121) pero en contra parte, si existe un conocimiento didáctico específico de la materia, este

conocimiento tendría un status propio y por consiguiente estaría justificada la didáctica específica.

La investigación acerca de la didáctica y en relación del actuar del profesor con respecto a los resultados por parte de los alumnos, Shulman (2019) centra su atención del CDC en los problemas didácticos de cada materia. Es así como el mayor reto del profesor en niveles de secundaria es transformar el conocimiento de la materia a instancias más comprensibles para los alumnos.

Para fundamentar y comprender lo planteado anteriormente, Shulman (2019) propone el estudio de casos en dos tipos de profesores: el novato y el experto. El maestro veterano tiene ventaja sobre el profesor novato, aunque tiene una visión más clara, comprensiva y acertada de la materia y esto le permite convertir el contenido disciplinar en CDC y redireccionar el CM. Por eso Shulman (citado en Bolívar, 1993) propone centrar la formación de profesores en el CDC.

A continuación, se presenta la segunda tendencia investigativa sobre el conocimiento del profesor, la cual ayuda a esclarecer el panorama y enmarcar el trayecto definitivo de esta investigación.

2.2. El conocimiento profesional mayoritario del profesor como yuxtaposición de saberes

El grupo de investigación DIE (Didáctica e investigación escolar), en el texto ‘Conocimiento Profesional y Epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos’, (Porlán, Rivero, & Martín del Pozo, 1997), intentan plantear una epistemología en el ámbito escolar, la cual abarca y contiene el conocimiento escolar de los

alumnos y el ‘conocimiento profesional del profesor’. En lo que concierne a esta investigación, se centrará exclusivamente en la teoría planteada por Porlán, Riveiro & Martín del Pozo (1997) sobre el conocimiento profesional de los profesores, las concepciones epistemológicas del mismo y los elementos que lo componen.

Es así, como Porlán et al (1997) plantean el conocimiento profesional del profesor desde dos dimensiones: la primera dimensión es de orden epistemológico y la cual se presenta con una dicotomía entre lo racional y experiencial y la segunda dimensión, la psicológica que gira en torno a la dicotomía explícito y tácito. A su vez, se incluyen cuatro componentes los cuales se presentan como ‘saberes’: Los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y guiones de acción, y las teorías implícitas.

Dimensiones y componentes del conocimiento profesional.

	<i>Nivel Explícito</i>	<i>Nivel Tácito</i>
<i>Nivel Racional</i>	Saber Académico	Teorías Implícitas
<i>Nivel Experiencial</i>	Creencias y principios de actuación	Rutinas y guiones de acción

FIGURA 1 Dimensiones y componentes del conocimiento profesional

Fuente: (Porlán, Rivero, & Martín del Pozo, 1997, pág. 158)

Porlán et al (1997) afirman que el conocimiento profesional mayoritario es el resultado de la yuxtaposición de los cuatro saberes planteados anteriormente, los cuales tienen naturaleza diferente pueden ser explícitos e implícitos; se generan en momentos y contextos diferentes y dado que no siempre son conscientes ocasionan actuaciones incoherentes en los profesores.

Para Porlán et al, (1997) los saberes académicos, son aquellos que por lo general se adquieren en formación inicial universitaria del docente y obedecen al conjunto de concepciones disciplinares y pedagógicas de los profesores. Los saberes académicos son de carácter explícito y se configuran de tal manera que obedecen la lógica disciplinar. Por otro lado, los saberes basados en la experiencia son un cúmulo de ideas que se desarrollan con el pasar del ejercicio docente e involucran el proceso de enseñanza-aprendizaje (metodología, evaluación, planificación, naturaleza de los contenidos, aprendizaje de los alumnos, etc.).

Se presenta en forma de creencias explícitas, principios de actuación, imágenes y metáforas, entre otras. No tienen una organización estricta ya que epistemológicamente pertenecen al conocimiento común y cotidiano porque comparten las mismas características (contradicciones internas, sin método, altamente influenciables, entre otros).

Las Rutinas y guiones de acción, como lo afirman Porlán et al, (1997) son una serie de esquemas de origen tácito y su función es la de predecir sucesos de orden inmediato dentro del aula y la manera básica de afrontarlos por esto, facilitan y simplifican la toma de decisiones. Evitar estos guiones de acción es prácticamente imposible ya que se presentan en la vida cotidiana y se van afirmando con la reiteración de las acciones. Además, estos guiones de acción están estrechamente relacionados con preguntas como, ¿Qué hacer? Y ¿Cómo hacer? En una situación determinada.

Finalmente, las teorías implícitas, intentan dar explicación a aquellas creencias y acciones de los profesores en relación con categorías externas, es decir, este tipo de concepciones sólo pueden ponerse en evidencia si existe ayuda de otros sujetos (compañeros de trabajo, investigadores o formadores de maestros) y terminan siendo interpretaciones *a posteriori* sobre las teorías que dan cuenta de lo que creemos y hacemos aun sin saberlo.

Estas teorías se relacionan de forma muy estrecha con estereotipos sociales hegemónicos y no requieren tener validación o justificación consciente y rigurosa, ya que apelan a las evidencias del sentido común. Por citar algunos ejemplos: Estar en silencio en clase significa estar concentrado y comprendiendo lo que el profesor explica. Aprobar una evaluación significa haber entendido los conceptos vistos, etc.

Adicionalmente, Porlán et al, (1997) plantean el termino de ‘conocimiento profesional de hecho’ y este se refiere al proceso de adaptación del profesor con respecto al entorno escolar, a los estereotipos hegemónicos sobre la escuela y la educación, modelos de formación y otros condicionantes que impiden la toma de decisiones de manera libre.

La investigación llevada a cabo por Porlán, et al, (1998), Además de sentar unas bases teóricas sobre el conocimiento deseable del profesor y a su vez sobre la yuxtaposición de saberes en el conocimiento profesional mayoritario del profesor, también busca, indagar sobre el contenido de las concepciones sobre la ciencia, la enseñanza y el aprendizaje. Para ello, consideran dos variantes en el conocimiento del profesor:

‘El conocimiento profesional de hecho’, o mayoritario el cual se produce de manera espontánea y es de sentido común, se da sobre el conocimiento escolar y a su vez influencia la manera de interpretar y de actuar en el proceso de enseñanza; ‘El conocimiento profesional deseable’, el cual a nivel epistemológico es un conocimiento diferenciado y a su vez es la combinación y reestructuración de diferentes saberes que conforman un ‘sistema de ideas en evolución’ es un conocimiento interesado, ya que posee actitudes y ciertos valores que buscan cambiar o transformar tanto el contexto escolar como el contexto profesional.

Por otra parte, Porlán et al, (1998) analizan tres tipos diferentes de estudios con el fin de analizar y describir el contenido de las concepciones didácticas y científicas de los profesores:

- a) Estudios centrados en las ideas sobre el conocimiento científico tales como el estatus, la relación con otros conocimientos, los modos de producción de este, entre otros.
- b) Estudios relacionados con las creencias pedagógicas donde se involucran criterios tales como la enseñanza y el aprendizaje en el entorno escolar.
- c) Estudios donde se intenta hacer relación entre el conocimiento, la construcción y la transmisión de este en el ámbito escolar.

En los resultados de dicha investigación, Marrero (1994, citado en Porlán, et al ,1998) también hace un estudio profundo acerca las teorías implícitas de los profesores, a partir de un cuestionario donde estaban caracterizadas cada una de las siguientes corrientes pedagógicas: tradicional, activa, crítica, técnica y constructivista. Es así como se ponen en evidencia los siguientes resultados:

- a) Una teoría implícita ‘dependiente’, donde la enseñanza depende de los contenidos, del profesor y a su vez de unos valores impuestos.
- b) Una teoría implícita ‘productiva’, donde la enseñanza busca la eficacia del aprendizaje por medio de objetivos y la evaluación.
- c) Una teoría implícita ‘expresiva’, donde, tanto los intereses como la actividad del alumno se convierten en parte vital para la enseñanza.

- d) Una teoría implícita ‘interpretativa’ donde se presentan una combinación entre los intereses del alumno, las necesidades, la evaluación del aprendizaje para luego hacer un minucioso análisis sobre el trabajo docente.
- e) Una teoría implícita ‘emancipatoria’, donde sobresale la ideología de la enseñanza y su intencionalidad con un carácter crítico.

Con esta investigación y otras realizadas por Porlán et al (1997) busca mostrar además de una visión sobre el trabajo teórico-reflexivo, un enfoque de tipo empírico con relación al conocimiento profesional del profesor en el marco del proyecto de investigación IRES. Por tal motivo, afirma que la construcción de dicho conocimiento profesional será evidente en tanto el profesor tenga una presunción que vaya desde el conocimiento de hecho hasta el conocimiento deseable con miras a mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Lo anterior se constituye en una perspectiva constructivista, crítica y compleja que, fundamenta el andamiaje de su trabajo y es por eso que la investigación hecha por Porlán, et al (1998), muestra la gran magnitud, minuciosidad y profundidad con la que se llevó a cabo dicha investigación. Los resultados evidenciados son muestra de un trabajo exhaustivo con una muestra considerable de profesores en formación por lo cual arroja conclusiones importantes que permiten definir una postura teórica en esta investigación. Sin embargo, en el marco del grupo de investigación INVAUCOL se realiza una lectura crítica sobre esta teorización y se realizan algunas revisiones frente al concepto de conocimiento profesional de hecho o mayoritario.

2.3. El conocimiento profesional del profesor

Es innegable que la investigación acerca del profesor ha tenido avances significativos. La constante búsqueda de propuestas alternativas para el mejoramiento de la labor docente, la educación y la enseñanza ha restado importancia a otros aspectos que involucran al profesor, su pensamiento, su conocimiento y la naturaleza de este, entre otros.

En síntesis, de orden teórico Porlán y Rivero (1998) propusieron dos tipos de categorías para el conocimiento profesional: El conocimiento profesional dominante y el conocimiento profesional deseable, a su vez, reconocieron cuatro tipos de saberes los cuales giraban en torno a dos criterios el epistemológico y el psicológico; el epistemológico se organiza en la dicotomía racional-experiencial y el psicológico se organiza en la dicotomía explícito-tácito.

El grupo de investigación INVAUCOL, viene trabajando desde hace varios años en una línea investigativa sobre el profesor, la importancia de la labor docente, el reconocimiento del maestro como un intelectual, un productor y constructor de conocimiento, el cual está fundamentado epistemológicamente.

Partiendo de los cuatro saberes propuestos por Porlán y Rivero (1998) y mencionados con anterioridad (saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y rutinas y guiones), Perafán (2004) toma dicha propuesta como punto de partida para poder llevar a cabo una comprensión alternativa acerca del discurso del profesor y la producción de sentido relacionado con las nociones que enseña.

Porlán y Rivero (1998) plantean el conocimiento profesional dominante como una yuxtaposición de saberes donde estos actúan de manera inconexa; diferente a la postura que

se toma en esta investigación, donde el planteamiento de Perafán (2015) se constituye en una interpretación alternativa con una metodología más específica, con el fin de comprender, abordar, desarrollar y concluir sobre la complejidad del conocimiento profesional del profesor.

Perafán (2015) plantea el conocimiento profesional no como un conjunto inconexo y yuxtapuesto de saberes, sino, por el contrario, se presenta como un discurso complejo que integra los cuatro tipos de saberes (académicos, basados en la experiencia, guiones y rutinas, y teorías implícitas) cada uno de ellos fundamentado por un estatuto epistemológico que enuncia un origen particular de cada saber. Es así como aparece la categoría “conocimiento profesional como sistema de ideas integradas” que se ilustra en la figura 2

2.3.1. El conocimiento profesional docente como un sistema de ideas integradas:

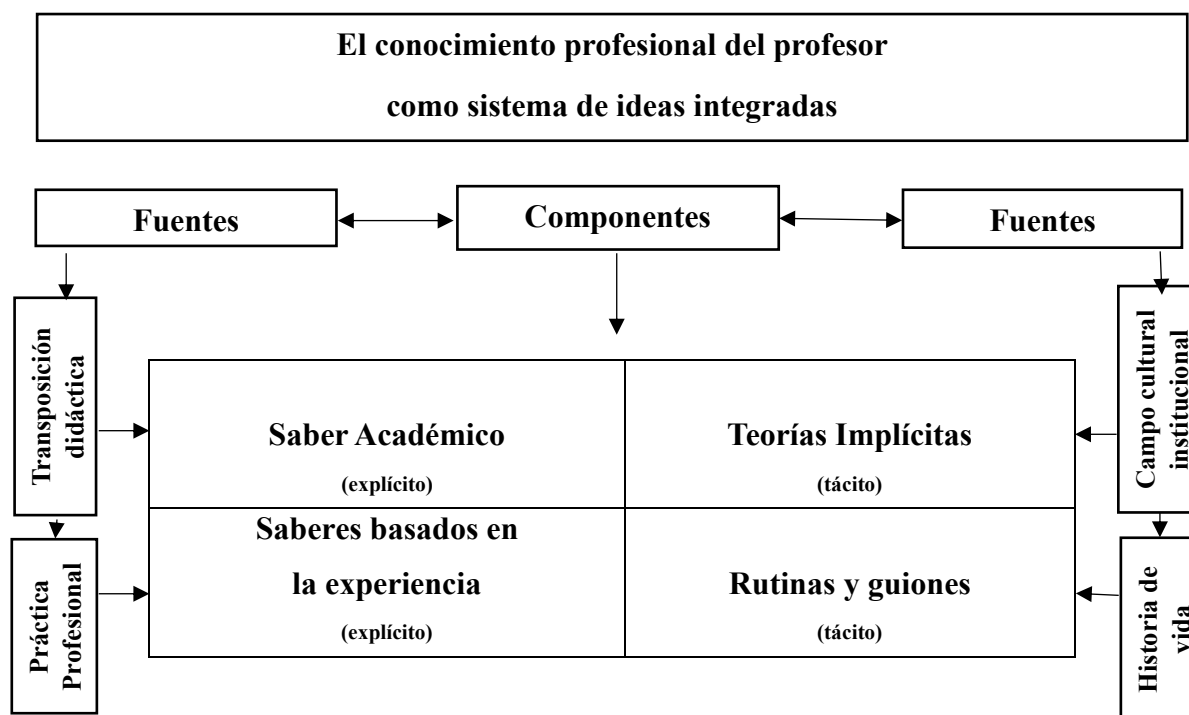


FIGURA 2 El conocimiento profesional como sistema de ideas integradas

Los ‘saberes académicos’, además de mantener la condición de conscientes y racionales, se conciben como aquellos que son derivados o provenientes de la transposición didáctica enunciada por Chevallard (1997). Estos saberes, no deben ser entendidos como los adquiridos en la formación universitaria inicial, mucho menos los provenientes de la disciplina. Ahora bien, la transposición didáctica no debe ser concebida de la manera tradicional, es decir, como una técnica de modelación y adaptación para que el saber sabio pueda ser enseñado, ya que una técnica por sí misma no puede catalogarse como un estatuto epistemológico.

Es necesario realizar una lectura alternativa a esta teoría la cual parte del planteamiento de un problema de índole epistemológico que pone en duda el verdadero origen del conocimiento escolar argumentando que dicho conocimiento no parte de la disciplina en particular, sino que parte del campo de la antropología y tiene como fin estudiar la manera como el hombre enseña.

Es así como Perafán (2015) a partir de Chevallard (1997), plantea la transposición didáctica como un suceso epistemológico y antropológico que se conforma a partir de la intencionalidad de enseñanza; el co-nacimiento entre el conocimiento (convergencia entre dos sujetos: profesor y estudiante) y la subjetividad; un sistema básico que explica la aparición de lo didáctico y la superación del miedo al parricidio. Todas estas variables convergen en el ámbito educativo y producen un conocimiento escolar específico que tiene como objetivo la interpelación del sujeto.

Ahora bien, el obstáculo epistemológico planteado por Chevallard (1997) y que retoma Perafán (2013) como un problema epistemológico, hace alusión a que tanto los saberes académicos como su estatuto fundante la transposición didáctica, están ligados al tema del deseo, es decir, son objeto de deseo y por ende tienen un origen de pulsional y el profesor como sujeto intensional, es un sujeto pulsional donde intensión y pulsión se compenetran para que aflore el sujeto profesor y del mismo modo los conocimientos que subyacen de él.

En ese sentido Perafán (2013) menciona que:

Los saberes académicos de los profesores deben ser planteados en términos de obstáculos epistemológicos, en el sentido que Bachelard da a este término. La transposición didáctica, como estatuto epistemológico fundante del saber académico del profesorado, está necesariamente asociada a la comprensión de este saber como obstáculo epistemológico. Esto plantea un nuevo desplazamiento de la disciplina como saber fundante (Perafán, 2013, págs. 89-90).

Una segunda característica de la transposición didáctica es la superación del miedo al parricidio, que en palabras de Perafán (2013) es:

el miedo al parricidio como estado que funda la identidad sujeto-profesor-saber enseñado en campos imaginarios y que oculta, a los ojos de los profesores, por efectos del temor a la muerte del supuesto padre fundador, los orígenes propios de dicho sujeto-saber. (Perafán, 2013, pág. 91)

En complemento a lo anterior, la superación del miedo al parricidio es el reconocimiento que el profesor le da a la transposición didáctica de la manera que ya se planteó como verdadero padre de los saberes académicos y no a la disciplina como se creía en un principio.

Es así como la combinación de estos aspectos el desplazamiento de la fundamentación de la disciplina a la antropología didáctica, el obstáculo epistemológico y la superación del miedo al parricidio configura la noción de transposición didáctica, la cual da explicación a los saberes académicos que posee el profesor.

En el caso de los ‘saberes basados en la experiencia’, en la revisión de Perafán (2015) hace referencia a los derivados del actuar profesional del profesor, es decir, son el resultado de una reflexión acerca de la acción y al sentido mismo de la práctica profesional cuando se enseña una categoría específica. Los saberes basados en la experiencia no parten únicamente de la reflexión sobre la práctica sino también de la práctica en sí misma; siendo la ‘práctica profesional’ el estatuto epistemológico fundante de dichos saberes, ya que esta es de carácter racional por sí misma y por consiguiente no requiere una aprobación externa para que exista como saber.

Para efectos de esta investigación, y como lo mencionan Castañeda y Perafán (2015), es de suma importancia tener en cuenta los años de experiencia del profesor ya que la construcción de los saberes basados en la experiencia requiere ser validados desde la práctica y por la interacción genuina con el estudiante y con la institución educativa.

Por otra parte, los ‘Guiones y rutinas’ se constituyen en esquemas de actuación de naturaleza implícita, los cuales tienen como fin controlar, predecir y construir el entorno de la actuación cotidiana y experiencial. Su principio o estatuto epistemológico fundante es

la ‘historia de vida’ del profesor, pero en relación con la faceta inconsciente del docente. Además, cabe resaltar que estos guiones y rutinas pueden concebirse desde el inconsciente y el subconsciente; algunos obedecen a procesos de represión y permanecen en el inconsciente y otros pueden llevarse a la consciencia con mayor facilidad, al estar en el subconsciente, para evocar estos últimos, se emplea la técnica de estimulación del recuerdo (TER) para llevarse a la dimensión consciente. Por el contrario, los guiones y rutinas que se derivan de procesos de represión además de ser necesaria la TER, también requieren el método de asociación libre para ser comprendidos e interpretados (Perafán, 2015).

Para complementar lo anterior, sobre los guiones y rutinas se aclara que ellos se muestran de diversas maneras, a través de expresiones reiterativas, frases jocosas, anécdotas personales, silencios, entre otros gestos corporales que el profesor adquirió fuera de su formación académica profesional y yacen en el actuar del maestro en forma inconsciente y subconsciente.

Las teorías implícitas, para Perafán (2015) son una serie de estructuras elaboradas de conocimientos que reposan escondidas en la consciencia del profesor y al igual que los guiones y rutinas también son de carácter tácito. Es así como (Perafán, 2015) hace referencia a que dichas teorías se ven reflejadas en algunos textos institucionales de referencia como, por ejemplo, el proyecto educativo institucional (PEI), los planes de aula y de área, algunas actas de reuniones entre otro tipo de documentos que enmarcan una identidad y el conocimiento de una institución educativa dada.

El campo cultural institucional es entonces el estatuto epistemológico fundante de las teorías implícitas. Para Barinas (2014) la cultura institucional es aquella realidad

construida por determinados sujetos los cuales responden a modos de comportamiento, pensamiento y algunos saberes dentro de una institución.

Es así como todo lo descrito anteriormente constituye la categoría conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas.

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 (Castañeda & Perafán, 2015, pág. 17).

Con la anterior afirmación se interroga sobre dónde se constata dicha polifonía y ahí surge otra categoría, el conocimiento profesional específico asociado a categorías particulares.

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

Como lo afirman Castañeda y Perafán (2015), el acto educativo está mediado por la enseñanza de nociones, donde el conocimiento profesional del profesor sigue enunciado como un sistema de ideas integradas las cuales tienen sus estatutos epistemológicos fundantes, pero a su vez todos estos van articulados en la enseñanza de una noción específica.

Perafán (2015) enuncia lo siguiente:

No se trata, por tanto, de saberes integrados sólo a la manera como el profesorado entiende y desarrolla la enseñanza, el aprendizaje o la naturaleza epistemológica o social de las ciencias. Tampoco de saberes generales tomados y adaptados de otras disciplinas como la psicología, la sociología o que contribuirían a comprender el contexto y la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza. Si bien todos estos aspectos son relevantes para el sistema educativo actual, el Conocimiento Profesional Docente se refiere básicamente a la recuperación histórica y al desarrollo de lo que el

profesorado entorno a las categorías que, de manera diferenciada, históricamente enseña (Perafán, 2015, pág. 29).

Por otra parte, Ortega (2016) manifiesta que, al hablar del conocimiento profesional específico se requiere tener un entendimiento acerca de la generación del conocimiento de manera local y aterrizada al contexto. Dicho conocimiento específico está mediado en gran manera por una intencionalidad de enseñanza el cual busca la configuración de sujetos aprendices desde una posición epistémico-cultural precisa, es decir, desde una noción, concepto o contenido particular.

De tal manera y en correspondencia con lo anteriormente planteado se muestra el siguiente esquema donde se ve representada la categoría en cuestión, el conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares:

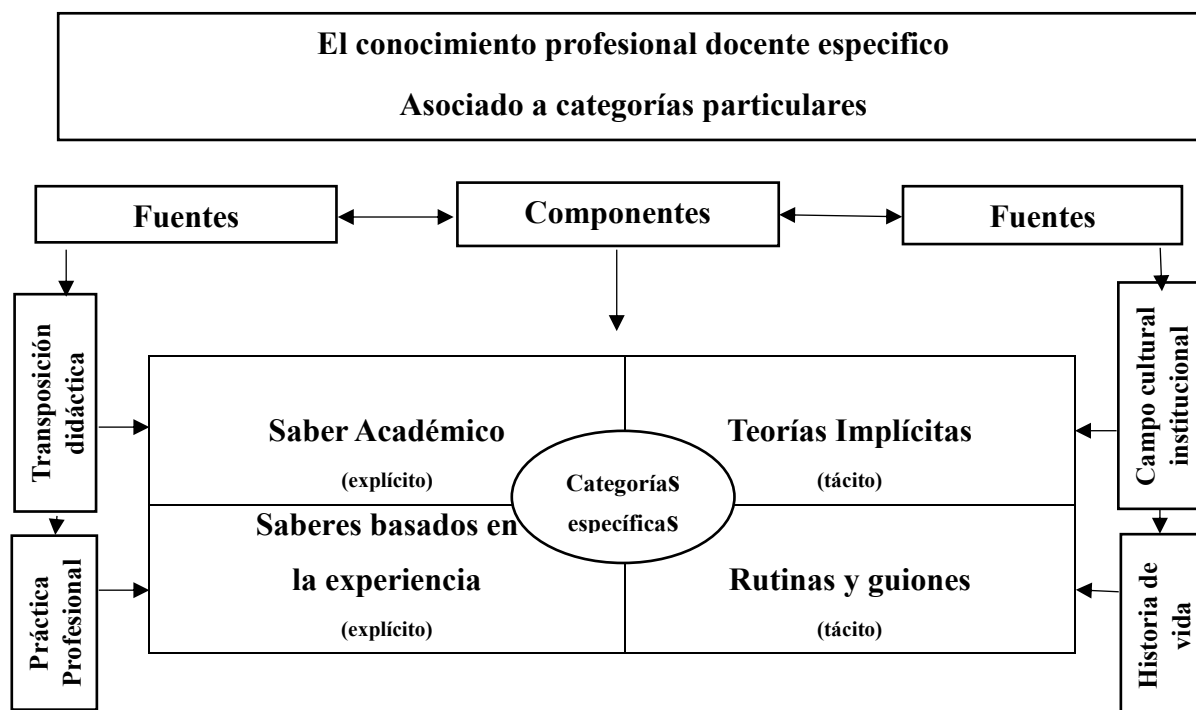


FIGURA 3 *El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares*

Fuente Perafán (2015)

En el anterior esquema además de caracterizar al conocimiento profesional docente como una categoría general, también se relacionan las diferentes áreas que concurren

cuando dicho conocimiento está asociado a categorías específicas. Así emerge el conocimiento profesional docente específico como sistema de saberes incorporados al proceso de constitución de una categoría particular, o contenido de enseñanza.

Por otra parte, Perafán (2015) reitera que, para hablar de integración de los cuatro saberes es necesario sumergirse de manera profunda en el orden discursivo del profesor, el cual está lleno de figuras literarias discursivas tales como: metáforas, símiles, ejemplos, rituales, analogías, pretextos, entre otras maneras que contribuyen la construcción de sentido tanto como general y complejo alrededor de una noción específica.

En este mismo sentido, Castañeda (2016) menciona que al momento de interpretar el discurso docente es donde se hace evidente la manera como todos los componentes mencionados con anterioridad convergen y se relacionan para la formación de una noción. Es entonces, donde la labor investigativa consiste en entender, comprender y analizar las diferentes narraciones que se constituyen como figuras discursivas y la relación que hay entre ellas. Dichas figuras discursivas a diferencia de Shulman (2019) que las concibe como una serie de instrumentos didácticos, hacen parte y contribuyen al andamiaje del pensamiento del profesor.

Así, el conocimiento del profesor está concebido como un sistema de ideas integradas que se configuran en un orden discursivo e impulsado por una intención de enseñanza de una noción específica, cuyo objetivo es la interpelación y configuración de nuevos sujetos. En palabras de Castañeda (2016):

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 (Castañeda, 2016, pág. 39) .

Por tal motivo, el grupo de investigación INVAUCOL ha llevado a cabo una cantidad considerable de investigaciones realizadas alrededor de este enfoque alternativo a partir de la categoría conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas, donde se busca además de mostrar una visión diferente acerca de esta temática, dignificar y resaltar la labor docente, colocar al maestro como un intelectual, trabajador de la cultura, productor de un conocimiento no sólo disciplinar sino profesional.

En palabras de Perafán (2015):

Se trata de evidenciar que el profesor no sólo construye un saber profesional práctico sobre el cómo enseñar, sino también un saber disciplinar académico alrededor del qué enseñar. En el acto de enseñanza, el saber profesional y el saber disciplinar se integran en una compleja unidad que es posible porque el profesorado ha sido históricamente no sólo un sujeto activo y autónomo en la clase desde el punto de vista práctico, sino que también ha sido un sujeto que construye un conocimiento disciplinar viable (Perafán, 2015, pág. 16).

Cuando se interpreta el discurso del profesor de esta manera alternativa, se evidencia la manera como cada uno de los conceptos planteados anteriormente convergen en la manera como se construye dicho discurso y a su vez la noción misma que se está enseñando. Así, como en esta investigación se requiere comprender e interpretar las relaciones entre las narraciones y cómo se convierten en figuras discursivas que no se

conciben como herramientas didácticas sino agentes que configuran y construyen el pensamiento del profesor.

Se concluye entonces que en esta investigación el conocimiento profesional del profesor se concibe como un conocimiento complejo, que educa que no está dirigido a la transmisión de una disciplina sino a la formación de sujetos a partir del discurso docente.

3. METODOLOGÍA

La presente tesis sobre el conocimiento profesional del profesor de música asociado a la noción escolar de endecagrama, se encuentra enmarcada en el campo de la investigación cualitativa e interpretativas con enfoque de estudio de caso, a continuación, se describe este enfoque metodológico.

3.1. Investigación Cualitativa

La investigación cualitativa es un paradigma que ha ganado fuerza en la indagación de contextos complejos y situaciones problemáticas que requieren profundidad y detalle; en palabras de Vasilachis, (2006).

las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales– que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos (Vasilachis, y otros, 2006, págs. 24-25).

De esta forma, la investigación cualitativa tiene sus raíces en lo subjetivo, es entonces el investigador quien provee los insumos necesarios para llegar al conocimiento y del mismo modo, se nutre de dos vertientes epistemológicas: La Hermenéutica y la fenomenología.

Sobre estas vertientes, Martínez (2011), describe a la Hermenéutica como la necesidad de encontrar un significado a una serie de expresiones humanas tales como: gestos, palabras, textos, entre otros, pero manteniendo su singularidad. Y sobre la segunda, la fenomenología, busca el entendimiento de los actores sociales y su realidad subjetiva; es decir, busca la comprensión de los sucesos por medio del sentido que los actores sociales le dan a las cosas.

En síntesis, Martínez (2011) concluye que:

La investigación cualitativa busca la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un interés práctico, es decir con el propósito de ubicar y orientar la acción humana y su realidad subjetiva. Por esto en los estudios cualitativos se pretende llegar a comprender la singularidad de las personas y las comunidades, dentro de su propio marco de referencia y en su contexto histórico-cultural. Se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores (Martínez, 2011, pág. 12).

3.2. Investigación Interpretativa

Para Briones, (2006) la investigación social está situada sobre dos paradigmas: el explicativo, el cual busca así mismo explicar los hechos que son materia de estudio mediante leyes o causas; y el paradigma interpretativo que además de tener una gama de propuestas variadas, tiene como función caracterizar el objeto y el método de tal forma que se diferencie significativamente de la propuesta positivista.

Adicionalmente, una de las características más preponderantes de la investigación cualitativa para Vasilachis (2006) es:

La investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes (Vasilachis, y otros, 2006, pág. 29).

Por otra parte, para Martínez (2011), el paradigma interpretativo posee una variedad de realidades y esta es construida por los actores en su relación con el medio social en el cual viven y se desenvuelven. Esto significa que no existe una realidad posible, sino que al contrario se construye y se conforma según los significados que las personas atribuyen a las diferentes situaciones por las que atraviesan. En definitiva, la realidad social es construida por los marcos de referencia de los actores que participan en ella.

De acuerdo a lo anteriormente planteado, esta investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo-interpretativo, puesto que asume una postura compleja sobre el pensamiento y a su vez tiene como fundamento epistemológico el constructivismo radical diferenciado de la propuesta positivista. Por eso el estudio de caso se eligió como herramienta principal.

3.3. Estudio de Caso

En palabras de Martínez (2011), el estudio de casos es:

Se podría definir el estudio de casos como una investigación que mediante los procesos cuantitativo, cualitativo o mixto; se analiza profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría. También se define como una investigación sobre un individuo, grupo, organización,

comunidad o sociedad; que es visto y analizado como una entidad. Otros la consideran un método para aprender de una instancia compleja, que se entiende como un todo, teniendo en cuenta su contexto (Martínez, 2011, pág. 23).

Es así como el estudio de caso para esta investigación sobre una categoría específica, se constituye en una herramienta idónea para indagar sobre cómo el profesor lleva a cabo su configuración epistemológica.

Por otra parte, Stake (1999) define el caso de la siguiente manera: “el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (Stake, 1999, pág. 16), menciona que los estudios de casos en la investigación educativa se llevan a cabo con mayor frecuencia en personas o programas de estudio y, debido a la profundidad con la que se abordan para comprender su funcionamiento, así mismo, se espera que abarquen de manera compleja una particularidad dada.

Stake (1999) se refiere a tres tipos de estudio de casos: el estudio de caso intrínseco, que se emplea cuando un caso en particular viene ya con interés incluido o predeterminado que se necesita profundizar para poder comprenderlo; el estudio de caso instrumental que hace alusión a la comprensión de otra cosa más allá del caso en sí mismo, es decir que se aborda el caso no con el fin de comprenderlo sino como un medio por el cual se llegará a la comprensión de otra cosa; y por último el estudio de caso colectivo, que siguiendo en sintonía con el estudio de caso instrumental, además determina que el objeto de estudio pueden ser varias personas o entidades.

El seleccionado para estas investigaciones sobre el conocimiento profesional del profesor asociado a categorías particulares, es el estudio de caso pues su finalidad es

comprender como una noción escolar, en este caso el endecagrama es construida por el profesor de música con la intención de ser enseñanza y de interpelar a los sujetos estudiantes a devenir nuevos sujetos a partir de esta noción.

Consideraciones acerca de la construcción de la información

Además de lo mencionado anteriormente, dicha investigación asume una postura desde el constructivismo radical, alejándose del enfoque del pensamiento positivista para dar así una visión, lectura e interpretación alternativa acerca de los hechos.

Basado en la anterior afirmación, se muestra al investigador desde una postura epistemológica en la cual Glasersfeld (1995) menciona que la finalidad del conocimiento es prepararse para actuar en el mundo de la propia experiencia donde dicho conocimiento debe ser construido. Por tal motivo, el saber debe ajustarse a la realidad, pero jamás coincidir, ya que la acción misma del observador siempre intervendrá en la construcción de la realidad del sujeto.

3.4. Población y sujeto de investigación

En la presente investigación se realizó el estudio de caso con un profesor licenciado en música, con estudios posgraduales, amplia experiencia en el campo de la enseñanza musical y el trabajo con diversas poblaciones entre ellas niños, experto en la enseñanza de la noción elegida, ya que ha realizado investigaciones relacionadas con la enseñanza de la misma.

3.5. Caracterización del profesor

Como se mencionó anteriormente, esta investigación se llevó a cabo en la ciudad de Ocaña (Norte de Santander), donde existen pocos centros de formación musical y muy pocos colegios donde exista enseñanza musical; la mayoría de personas que ejercen la docencia en el área no son licenciados. Esta problemática conlleva a que, tantos músicos con otro tipo de formación o músicos empíricos sean mayoría en los pocos centros educativos existentes.

Debido a dicha situación, se asume una postura en cuanto al carácter profesional tanto de la actividad docente como la actividad artística. Siendo así, el investigador considera fundamental y necesario que, tanto para el ejercicio docente como para la formación artística, la formación superior universitaria debe ser un requisito incuestionable a pesar de que cada una de ellas se sustente sobre un estatuto epistemológico diferente.

Teniendo en cuenta el anterior planteamiento, y en concordancia con Castañeda (2016) se puede definir al profesor de música de la siguiente manera: “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” (Castañeda, 2016, pág. 46). Para complementar la afirmación, se puede considerar profesor de música a los licenciados en música y también a todos aquellos licenciados en otras áreas pero que además tengan formación musical a nivel profesional.

3.6. Criterio de selección de los sujetos para el estudio de caso

Para la realización de este estudio y de acuerdo con los parámetros establecidos por el grupo de investigación INVAUCOL, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios para la selección del sujeto de estudio:

- Nivel académico de estudios: El sujeto del caso debe poseer formación universitaria en pedagogía y a su vez formación musical.
- Experiencial laboral como profesor: El profesor seleccionado debe tener como mínimo diez años de experiencia en la labor docente. Esto con el fin de afirmar y catalogarse como un profesor experto.
- Tiempo de permanencia en la institución: El profesor seleccionado deberá cumplir con mínimo cinco años de estadía en la institución. Dicha exigencia se debe a la necesidad de garantizar y poder visualizar de forma clara el campo cultural institucional, estatuto epistemológico fundante de las teorías implícitas.

Para esta investigación, el profesor elegido tomará o se la atribuirá el seudónimo “P” por cuestiones éticas de la investigación. El profesor “P” es Licenciado en Música de la Universidad Industrial de Santander (UIS), especialista en Informática Educativa de la Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña (UFPSO), Magister en Investigación Musical de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), actualmente trabaja como profesor adscrito a la Facultad de bellas artes de la Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña (UFPSO) y a su vez en la Institución Educativa Colegio Agustina Ferro. Θ P cuenta con alrededor de 17 años de experiencia docente en educación media, técnica y superior y 5 años de experiencia en la institución donde serán grabadas las clases.

La noción escogida para llevar a cabo este estudio es la noción de endecagrama en los grados octavo y decimo de la secundaria de la Institución educativa Colegio Agustina Ferro, donde los estudiantes no tienen experiencia previa en lo que respecta a la lectura musical.

3.7. Instrumentos y técnicas para la construcción de la información.

Teniendo en cuenta lo planteado en apartados anteriores, donde se afirma que en el paradigma investigativo de corte interpretativo la información o datos no se recolecta sino por el contrario se construyen ya que dicha información queda en manos del investigador para ser interpretada como se considere. Teniendo en cuenta lo anterior, tanto los instrumentos como las herramientas a utilizar en esta investigación dejan de ser neutrales y objetivas. Pues se concibe que los datos no se recolectan, los datos se construyen en la medida que el investigador le da sentido a los mismos.

Ahora bien, la información o datos no son vistos o tratados como una cosa en sí misma; por el contrario, se consideran como construcciones de la realidad hecha por el investigador. En concordancia y de acuerdo con la afirmación de Perafán (2015) la información construida o dato se asume de la siguiente manera:

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 (Perafán, 2015, pág. 47).

Para cuestiones de este estudio de caso, se utilizaron una serie de herramientas que son propias de la investigación cualitativa de corte interpretativo como lo son: la observación participante, grabaciones de audio y video, la transcripción de audio y video, la técnica de estimulación del recuerdo (TER), la entrevista y el análisis documental.

Además de las herramientas mencionadas anteriormente, se utilizaron otras adicionales desarrolladas por el grupo de investigación Invaucol; se consideran

fundamentales para esta línea de investigación. El protocolo de observación de clase, el protocolo de entrevista y por último el *analytical scheme*, siendo este muy importante para la interpretación de los datos.

3.7.1. La Entrevista semiestructurada:

Una de las herramientas más efectivas en la investigación de carácter cualitativo es la entrevista semiestructurada. Esta permite el investigador recolectar y construir la información que se interpretará después y abrir otras posibilidades mediante la indagación que no se planeaba antes.

Esta es una conversación formal con el entrevistado (El profesor), con preguntas estipuladas con antelación, pero no en un orden estricto, ya que algunas pueden omitirse y otras cambian su orden durante la misma entrevista para hacer más fluido el ejercicio.

Para la entrevista hecha al profesor seleccionado, se llevó a cabo un formato específico de entrevista (ver anexo A) donde se dividieron por secciones las preguntas de acuerdo con:

- Experiencia docente
- El rol del profesor y su concepción sobre el mismo
- Los cuatro tipos de saberes: Académicos, Basados en el experiencia, Teorías Implícitas y Guiones y rutinas.

3.7.2. Observación participante:

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

En concordancia con lo planteado anteriormente y lo que se ha venido afirmando con respecto a la construcción de la realidad, la observación participante no es más que un escenario donde además de intervenir el profesor, también lo hace el investigador de manera activa y a su vez tiene como fin el modificar, construir, analizar e interpretar a su manera, los tejidos e interacciones sociales que emergen de dicha práctica intencional.

Para la investigación se grabaron tres clases de una hora académica (50 minutos) por cada grupo. Además de eso, fueron seleccionados tres grupos (sexto, octavo y décimo) con edades diversas con el fin de observar los ajustes llevados a cabo por el profesor en cada uno de ellos al momento de realizar dichas grabaciones. Es decir, que en total se grabaron nueve clases con el profesor seleccionado en la institución educativa Colegio Agustina Ferro de la ciudad de Ocaña (N de S).

3.7.3. Protocolo de Observación:

En esta herramienta, diseñada en el seminario proyecto de investigación (SPI) del grupo INVAUCOL; el investigador va anotando de primera mano las impresiones más llamativas durante el desarrollo de la clase y algún momento específico donde algún episodio pueda atribuirse a algunos de los saberes ya mencionados con anterioridad.

En palabras de Perafán (2015) el protocolo de observación es:

un instrumento para la recogida o, más exactamente, producción de datos adecuados al tipo de investigaciones que estamos desarrollando, cuya 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,

2012a y 2013), para orientar la observación de las clases y proponer un tipo particular de organización de la información (Perafán, 2015, págs. 95-96).

De este modo, el protocolo de observación apropia los fundamentos más relevantes acerca del conocimiento del profesor como sistema de ideas integradas asociado a categorías particulares. La clase es dividida en una serie de episodios donde cada uno de ellos se la atribuirá a cada uno de los saberes que para efectos de esta investigación serán relacionados de la siguiente manera:

- Θ 1 Saberes Académicos
- Θ 2 Saberes basados en la experiencia
- Θ 3 Teorías Implícitas
- Θ 4 Guiones y Rutinas

En este formato de protocolo de observación, además de lo ya mencionado, también se incluye en su primera sección algunos datos sobre la caracterización de los participantes, es decir el profesor y el observador, hora de inicio y finalización de la clase, lugar o institución donde se está llevando a cabo la observación, cantidad de alumnos, entre otra información básica que ayude a identificar de manera precisa cada sesión.

Además, se presenta un cuadro con impresiones que el observador considera más significativas, seguido de una casilla donde se anota una posible asociación de dicho episodio con uno de los saberes; y, en tercer lugar, una breve descripción explicando la causa por la cual se hace dicha asociación.

FIGURA 4 Estructura de protocolo de observación

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

Fuente: Tomado de Perafán (2013)

3.7.4. Grabación y transcripción de audio y video:

De acuerdo con Perafán (2015):

El proceso de transcripción de los datos registrados requiere, a mi juicio, la mayor dedicación y paciencia relacionada con el trabajo de campo. En primer lugar, sugiero realizar la transcripción a partir del audio, la cual será enriquecida con todo tipo de notas posibles extraídas del video y del protocolo de observación. Así, cada una de las clases grabadas son transcritas y procesadas, en este momento del tratamiento de los datos, por separado. De tal manera que cada uno de los textos obtenidos de la transcripción de los datos registrados en la grabadora se somete a una primera confrontación con los datos registrados en la videograbadora y se enriquece con los mismos, enfatizando, corrigiendo, aclarando, etc. (Perafán, 2015, pág. 103).

La grabación de audio y video se hizo con la mayor cantidad de herramientas tecnológicas al alcance del investigador. Una Cámara de video junto a sus accesorios para la grabación óptima del video, un micrófono de solapa que se le colocó al profesor y utilizó de manera ininterrumpida durante todas las sesiones realizadas.

Estas herramientas permitieron que quedaran registradas las clases con una minuciosidad muy alta y precisa; de igual manera se hicieron las transcripciones de los videos, con el fin de mostrar el sentido, el significado y la intencionalidad de enseñanza del profesor con relación a la noción escogida.

3.7.5. Técnica de estimulación del recuerdo:

La técnica de estimulación del recuerdo (TER) es un procedimiento introspectivo de la rama del psicoanálisis. Según Gas & Mackey (2009) consiste en la provocación del recuerdo de pensamientos que se tuvieron mientras se realizaba alguna tarea o se participaba en un evento. Es decir, que dicha técnica está fundamentada teóricamente en una metodología sobre el procesamiento de la información donde se optimiza el uso y acceso a la misma. Se da por hecho que registros de tipo visual y de audio son propicios para la estimulación del recuerdo de los procesos mentales. citado en Perafán, (2015).

Esta técnica entonces, cobra validez para esta investigación en tanto que, es de extrema utilidad para propiciar la evocación y verbalización de algunos pensamientos que en un momento determinado guiaron su discurso, pero no fueron verbalizados de manera inmediata.

La finalidad de la aplicación de dicha técnica es, de acuerdo con Perafán (2015)

provocar el recuerdo en el profesorado acerca de lo que él ha verbalizado en episodios concretos de aula (relacionado) refiriendo dichos episodios a posibles estructuras latentes, instituyentes de los mismos con el fin de construir una conciencia compartida sobre dicha estructura (teoría implícita, guiones o rutina) asociada a la construcción

de la noción que se está investigando como conocimiento profesional específico asociado a una categoría particular (Perafán, 2015, págs. 115-116).

3.8. Instrumentos para la interpretación de los datos

Luego de hacer el proceso de transcripción de los datos construidos con las herramientas mencionadas anteriormente, se procede a dividir en episodios numerados; se entiende por episodio a la mínima estructura con un sentido lógico producida en cada clase grabada. A continuación, se identifica la naturaleza de cada uno de estos episodios, es decir, se sitúan en uno o varios de los saberes del profesor (académicos, de la experiencia, guiones y rutinas o teorías implícitas). El siguiente paso, es analizar cada uno de estos episodios situados bajo diecisiete argumentos dentro del *analytical scheme* para agruparlos de acuerdo a su estatuto epistemológico fundante y así llevar a cabo una triangulación proveniente de la entrevista semiestructurada, el protocolo de observación y la TER.

Como último paso para alcanzar los resultados, el investigador analiza todo el material construido con el fin de formular las figuras discursivas que constituyen el pensamiento del profesor de música asociado a la noción escolar de endecagrama.

3.9. El Analytical Scheme:

Para Perafán (2015) en la tesis doctoral de Mumby (1973), propone una especie de sistema con una serie de símbolos algorítmicos con el fin de poder organizar de mejor manera la información que se obtenían de observaciones en clase. Adicionalmente, la tesis de Russel (1976) desarrolla un analytical scheme donde se identifica, organiza, selecciona y analiza de diferentes maneras la perspectiva de las ciencias y a su vez la enseñanza de las ciencias.

De esta manera Perafán (2004, 2011, 2015) hace un ajuste, reacondiciona y simplifica esta herramienta para las diferentes categorías del conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas asociado a categorías específicas.

En concordancia con Perafán (2015):

El analytical scheme es entonces un constructo teórico y técnico que comprende la determinación de la categoría Conocimiento profesional docente específico asociado a categoría particulares, desagregada en sus componentes analíticos y presentados en forma de tipos de argumentos que facilitan y orientan el análisis de los episodios en los que dividimos los órdenes discursivos del maestro (Perafán, 2015, pág. 118).

De acuerdo con lo anterior, el analytical scheme se basa en cuatro tipos de agrupaciones para los argumentos y Perafán (2015) los propone de la siguiente manera:

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: $E_{p_n} \subset \mathcal{J}_n \leftrightarrow \Theta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) Eefn (Td; Pp; Cci; Hv).

4) La identificación del carácter implícito o explícito de los saberes; argumento 4:

ARG4: $E_{p_n} \subset \emptyset_n \leftrightarrow \emptyset_n \in Y_n$ y $Y_n \in C_n$ s.

Para la aplicación del analytical scheme, las clases grabadas transcritas se dividen en episodios enumerados en un orden consecutivo tal y como sucedieron, luego se la adjudica uno o varios de los diecisiete argumentos propuestos por Perafán (2013).

3.9.1. Sinopsis del Analytical Scheme:

Después de haber dividido e identificado las transcripciones en episodios enumerados, se procede a separarlos de acuerdo a cada uno de los diecisiete argumentos, de esta manera quedan reagrupados en un esquema según el argumento que le corresponda. Este procedimiento da una perspectiva general sobre la información construida y muestra indicios sobre las posibles figuras discursivas que podrían vincularse a algún tipo de saber.

3.10. Triangulación de la información:

La triangulación de la información obtenida desde diversas fuentes tales como: la entrevista semiestructurada, observación de clases, transcripción de audio y video, y a su vez vertidos en el analytical scheme, brindan claridad para formular los resultados, en este caso las figuras discursivas y su integración, ya que la información no se ha tomado desde una única fuente y ayuda a la comprensión del discurso del profesor de música asociado a la noción de endecagrama.

La inmersión profunda, extensa, reflexiva y analítica del investigador da cuenta de la construcción de sentidos y el discurso sobre el cual el pensamiento del profesor está cimentado. Así se visualiza al profesor como productor de conocimiento, agente activo, analítico, crítico, trabajador de la cultura y arquitecto en la formación de nuevos sujetos.

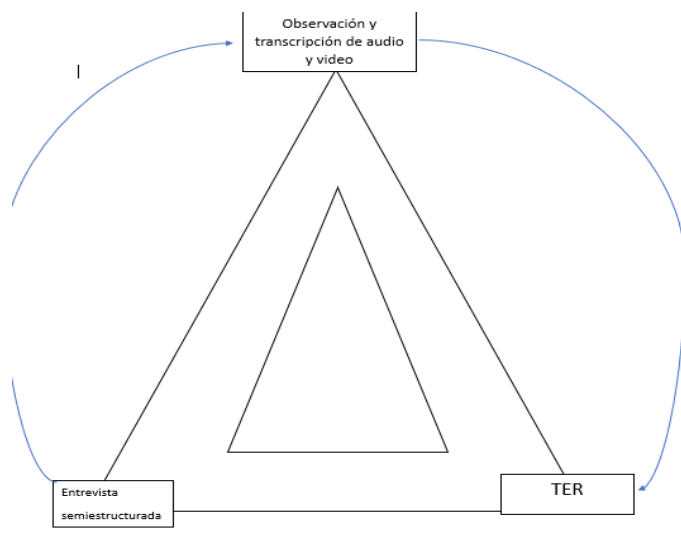


FIGURA 5 Triangulación de la información

Fuente: Elaboración propia

De manera adicional, se utilizó un software llamado 'Atlas ti' como apoyo para la síntesis de las transcripciones de las clases y de esta manera hacer las relaciones de los hallazgos encontrados en el análisis de los datos producidos. Atlas ti es una herramienta para el análisis cualitativo de grandes corpus de datos de texto, audio o imágenes.

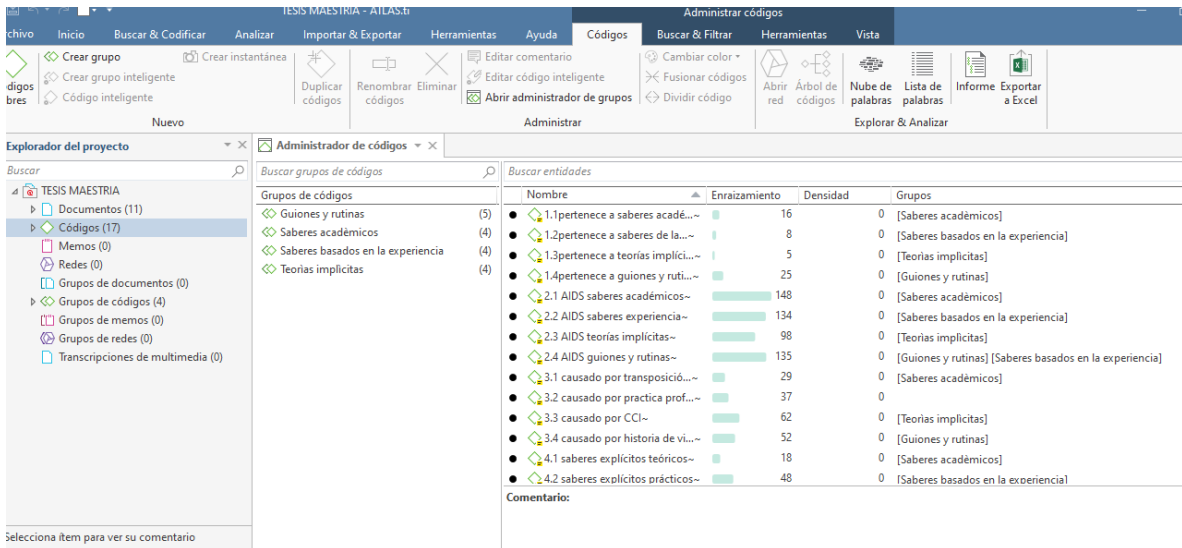


Ilustración 1. Libro de códigos

En la anterior ilustración se puede apreciar el libro de códigos insertado en el software para posteriormente ser asignado a algún episodio de clase.

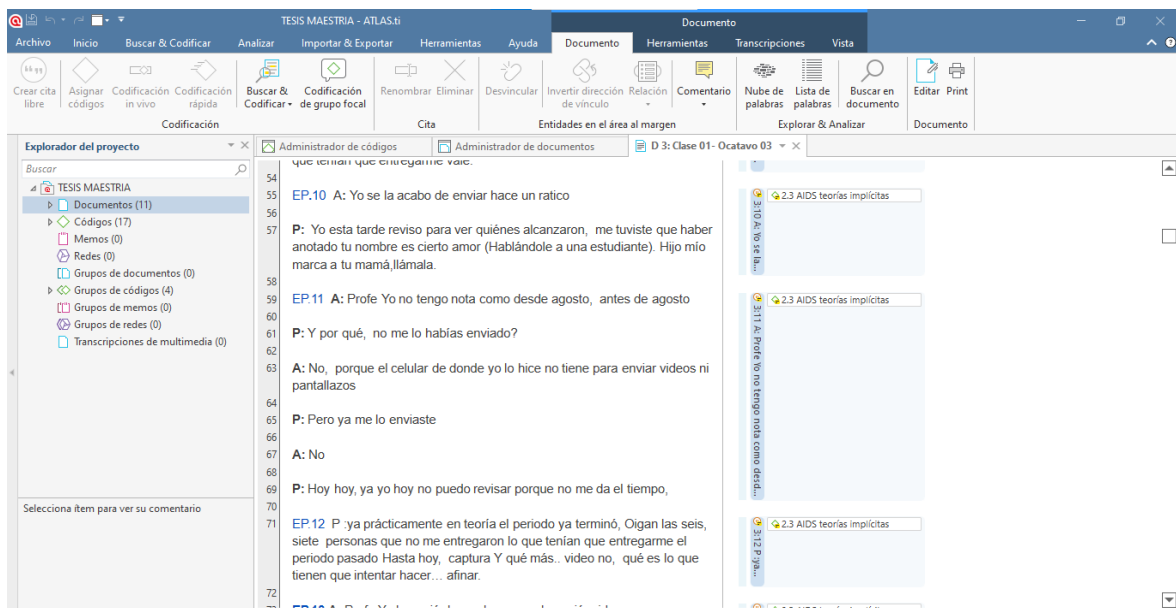


Ilustración 2. Atlas ti, transcripción de clase

En la ilustración anterior se puede apreciar una transcripción de clase dividida en episodios y con sus respectivos argumentos asignados.

4. ANÀLISIS E INTERPRETACIÒN DE LOS DATOS

La investigación cualitativa-interpretativa se caracteriza por la diversidad de información que se obtiene a través de las herramientas para la construcción de datos: Entrevista semiestructurada de historia de vida, grabación de audio y video de las clases, protocolo de observación, observación participante, TER (Técnica de estimulación del recuerdo). Para la consecución de los objetivos planteados es necesario que la anterior información sea vertida en el *analytical scheme* con el fin de contribuir al análisis y construcción de datos de una manera más clara, precisa y reflexiva. Estos datos son comprendidos como un constructo de la realidad, elaborada entre el docente participante y el mismo investigador, con el fin de atribuirle un sentido complejo a la noción escolar de endecagrama.

En consecuencia, con lo anterior, los datos construidos y contrastados constituyen el insumo más importante para la elaboración de las figuras discursivas que a su vez fueron tomados de cada una de las intervenciones hechas por el profesor en la enseñanza de la noción de endecagrama. Estas figuras, tales como metáforas, símiles, ejemplos, rutinas, rituales, analogías y otras; constituyen tanto el pensamiento como el conocimiento profesional del profesor de la noción en este caso elegida.

Cabe destacar que las figuras discursivas presentadas en esta investigación no son una adaptación o traducciones elaboradas a partir de un concepto de la disciplina, ni son simples herramientas didácticas que facilitan la enseñanza y el aprendizaje de la noción o disciplina misma. Por el contrario, dichas figuras discursivas son parte de la producción del complejo y profundo sentido de la noción escolar específica, que mediante la intencionalidad de

enseñanza del maestro busca el devenir o la interpelación del sujeto para que este sea promovido y se configure como un nuevo sujeto al momento de la construcción de la noción escolar.

Las figuras presentadas en esta investigación se encuentran asociadas a los cuatro saberes que conforman el conocimiento del profesor (Saberes Académicos, basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas) y a su vez, a sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes (Transposición didáctica, la práctica profesional, campo cultural institucional e historia de vida).

Seguido a esto, se realiza la integración de dichos saberes con el fin de determinar de manera precisa cuál es el conocimiento profesional del profesor de música asociado a la noción escolar de endecagrama.

4.1. Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante (Transposición didáctica) asociados a la noción escolar de endecagrama

Los saberes académicos son de origen explícito y se construyen durante la formación académica formal del docente, que se organizan lógicamente en la relación de la disciplina y el contenido curricular. Teniendo en cuenta esto, dichos saberes demandan ser ajustados o acomodados para ser enseñados, como lo propone Chevallard (1997) en su visión restringida de la transposición didáctica, como método basado en la adaptación, pero cabe resaltar que para asuntos de esta investigación la comprensión de transposición didáctica es mucho amplia y en últimas busca la interpelación del sujeto como lo menciona Perafán (2004).

En el proceso de configuración y construcción del sujeto profesor, el maestro en consecuencia en el desarrollo de sus conceptos a través de su discurso, direcciona su enfoque

hacia un lugar diferente al de la disciplina. En consecuencia, a lo anterior, “este planteamiento pone en tela de juicio el origen del conocimiento escolar y señala que este no parte de la disciplina particular, sino del campo de la antropología, y tiene como objeto de estudio cómo el hombre enseña.” (Castañeda & Perafán, 2015, pág. 11).

Con la anterior afirmación, se propone que el profesor es creador de su propio conocimiento, que es diferente al disciplinar, el cual se concibe como uno nuevo en el preciso momento que se interpela al estudiante sobre una noción enseñada específicamente y mediada por una intencionalidad de enseñanza.

Así se supera el temor al parricidio que consiste en distanciarse de la disciplina que parece fundante para situarse en un nuevo territorio en la producción de conocimiento. La superación de este requiere resolver la dicotomía entre el dejar de considerarse músico para devenir en profesor de música.

Desde esta perspectiva, se sitúan los saberes académicos lejos de las disciplinas ajenas a la escuela con el fin de generar una configuración epistemológica única que interpela al estudiante. De esta manera se procede a analizar y posteriormente interpretar el discurso generado por el profesor ΘP .

La noción escolar de endecagrama en relación con los saberes académicos, se identificaron dos figuras discursivas que dan cuenta del sentido parcial de la misma y además pone al descubierto el devenir sujeto profesor en el aula.

A continuación, se relacionan las siguientes figuras discursivas:

4.1.1. La metáfora del endecagrama como espejo-reflejo que invita a la reflexión y a mirarse a sí mismo.

La enseñanza de la música en contextos escolares resulta significativa cuando se integran componentes de índole práctico y teórico; y a su vez estos trascienden a otros horizontes con el fin de educar personas, que desde sus particularidades contribuyan al fortalecimiento de un colectivo específico.

La metáfora del endecagrama es, entonces, una figura discursiva relevante y de suma importancia en la enseñanza de la lectoescritura musical, ya que además de brindar un panorama completo en cuanto a la ubicación de las notas musicales que se enseñan en la escuela, trabaja con las tres claves más usadas en la enseñanza de la música como lo son las claves de: Sol, Do y Fa; por lo cual, el correcto manejo del mismo facilitará la edificación del sujeto en gran manera.

Entrevista - OP – Ep.59

Profesor: Hay algo muy interesante y es que el endecagrama funciona como un espejo, como un paisaje (abriendo sus brazos) donde tenemos un lago abajo y el paisaje real está arriba y en lago se refleja lo que está arriba pero invertido y exactamente eso pasa con el endecagrama, tenemos algo arriba (subiendo las manos y abriendo los brazos) y abajo tenemos un reflejo invertido, a través de la forma lógica de asumir ese reflejo es posible desarrollar una lectura muchísimo más efectiva y más lógica (tocándose su cabeza) y más rápida, en esencia es eso.



Ilustración 3. El reflejo con las manos

Durante la entrevista inicial el profesor hace una comparación entre el endecagrama y un paisaje que se refleja en un cuerpo de agua, de dicha comparación se deriva la figura discursiva que expuso en la clase del episodio presentado, denominándolo ‘método espejo’ como una forma razonable de presentar la idea de endecagrama, constituyéndose la misma efectivamente como una figura discursiva antes que como un concepto de la disciplina musical. En efecto el término endecagrama aparece en un orden discursivo que está lejos de funcionar como un dispositivo para determinar o definir un objeto; por el contrario lo que busca es la interpelación de los sujetos para que en un proceso de imaginación constructiva edifiquen en ellos un sujeto musical

En términos de esta investigación, y teniendo en cuenta los episodios donde se hace alusión a la noción, se encontró e interpretó que el maestro ΘP relaciona el concepto con otros aspectos o situaciones para luego llevar a cabo una reflexión del mismo en diferentes niveles, donde en primera instancia se hace referencia al ámbito netamente académico y con el desarrollo de las clases, el discurso del maestro va tomando una connotación diferente, el cual se va enfocando a aspectos de la vida misma.

Clase 1 - ΘP – 8-03 – Ep.31

P: Miren lo que va a pasar, el método que vamos a trabajar hoy se llama el método espejo, el método espejo es porque ustedes cuando ven un paisaje y hay un lago, ustedes ven el paisaje real y en el lago que se ve el reflejo exactamente igual como un espejo, por eso le llaman espejo de agua, eso mismo va a pasar aquí, si leemos bien la clave de sol, automáticamente por efecto reflejo vamos a aprender a manejar también la clave de fa que es la clave que está aquí abajo..

Los episodios anteriores muestran que ΘP establece una relación entre el endecagrama con un paisaje (montañas, árboles y en la parte inferior un lago) donde se genera un efecto de espejo y por ende un reflejo. Dicho acontecimiento lo equipara con el endecagrama, siendo la parte superior del mismo (Clave de sol) el lugar donde se ubican las montañas y árboles; y la parte inferior (Clave de Fa) donde se ubica el lago y el reflejo generado por el efecto espejo.

Con dicha asociación, el profesor ΘP explica que las notas ubicadas en la parte superior del endecagrama se verán reflejadas por efecto espejo en la parte inferior, pero de manera invertida como se puede constatar la metáfora del endecagrama aparece para sugerir una manera particular de edificación para los sujetos que son interpelados en ella.

Clase 3 – ΘP - 8-03 – Ep.38

Profesor: aquí esto es como un espejo donde cada quien se va a darse cuenta si las tiene dominadas o no, si no las tiene dominadas yo voy a seguir, cada persona es capaz de identificar qué fallas o qué habilidades le está haciendo falta.

En los episodios anteriores, se puede evidenciar la manera como ΘP ha trasladado y transformado el concepto de endecagrama-espejo hacia un llamado al estudiante para que se mire a sí mismo e identifique falencias de tipo académico relacionadas con la noción de endecagrama, lo cual pone en evidencia la construcción propia que el maestro hace sobre la noción escolar enseñada y además la existencia de una intencionalidad en la enseñanza con la que demanda al estudiante el cumplimiento de sus deberes.

Clase 2 – ΘP - 6-04 – Ep.17

Profesor: ...oigan esto que les estoy mostrando es un espejo (Haciendo el mismo gesto de espejo cuando está explicando la noción de endecagrama) para que ustedes se miren cara a cara y sepan en qué están fallando, entonces por favor cada quien sabe en que está fallando...

En los anteriores episodios se ve claramente la manera como ΘP ha elaborado una resignificación de la noción y la relación que esta tiene con el tema del reflejo en el ámbito de la vida del estudiante, por consiguiente, tales acciones no se constituyen en meramente gestiones de aula; por el contrario, demuestran la construcción propia del sentido que logra interpelar al sujeto. Dichas intervenciones del maestro para hacer un llamado a la autoreflexión son reiteradas en el desarrollo de las clases. Por tanto la figura discursiva mantiene como sentido subyacente una invitación a la reflexión y al mirarse a sí mismo.

La figura discursiva planteada se enmarca en los saberes académicos ya que, a partir de la noción disciplinar se crea un nuevo sentido que interpela al sujeto a devenir un nuevo sujeto autoreflexivo a partir de la noción escolar de endecagrama, haciendo evidente su procedencia desde la transposición didáctica, que se interpretan como la construcción que el

profesor ha hecho sobre la noción al momento de enseñarla, la cual está mediada por una intencionalidad de enseñanza.

En conclusión, el sentido escolar de la noción endecagrama como paisaje-reflejo se constituye en un llamado o invitación al sujeto para que se mire a sí mismo y encuentre dificultades desde el punto de vista cognitivo y el aspecto personal, con el fin de reconocerse y mejorar para devenir un nuevo sujeto. Por lo tanto, debemos entender el sentido: invitación a la reflexión y mirarse a sí mismo constituye un sentido parcial de la noción escolar endecagrama. Nótese aquí que hemos hecho una diferencia entre el sentido escolar del endecagrama que constituye el conocimiento específico del profesor de música sobre dicha noción y una figura discursiva particular que lleva el mismo nombre endecagrama pero que la hemos encontrado como una metáfora que nos aporta tan sólo un sentido parcial, desde los saberes académicos, de tal conocimiento.

4.1.2. La metáfora de la Mnemotecnia como posibilidad de facilitar lo difícil a través del análisis.

El término mnemotecnia a nivel etimológico proviene de las palabras griegas *mnème* (memoria) y *tèchnee* (arte) y hace referencia a conjunto de herramientas que ayudan a memorizar alguna información específica. Como figura retórica, enriquece significativamente la enseñanza de la noción escolar de endecagrama y, por ende, el discurso del profesor que se produce enmarcado o determinado por la intención de enseñar dicha noción.

Para el maestro participante de esta investigación es de suma importancia la mnemotecnia en la enseñanza del endecagrama, puesto que favorece la memorización rápida y efectiva de la ubicación de las notas musicales en el gran pentagrama (endecagrama).

Dicha memorización consiste en agrupar las notas musicales (do-re-mi-fa-sol-la-si-do) en el rango de la octava por parejas de una manera particular, dibujando una especie de arcoíris sobre las mismas y resultando las siguientes parejas: do-do, re-si, mi-la, fa-sol y viceversa, para luego comenzar a asociar palabras o frases para algunas de esas parejas y de esta manera lograr una memorización sobre la ubicación de las notas en ambos planos del endecagrama (Clave de sol y clave de fa).



Ilustración 4 El Arco iris

De esta manera, el profesor ΘP mediante su discurso dirige hacia diferentes planos la mnemotecnia, desde el plano cognitivo hasta el ámbito de la vida, con la intencionalidad de promover una resignificación del sujeto musical, de cara a la integración de nuevos horizontes sobre el conocimiento que implica la complejización escolar de la noción de endecagrama desde la perspectiva del horizonte de vida musical que compromete la edificación de dicho sujeto.

Entrevista - ØP- Ep.27

Profesor: Aquí lo intento hacer a través de la metodología en un tiempo muy muy muy reducido, lo que te digo, la parte de la mnemotecnia, si, el cómo nuestro cerebro asocia varios factores y de manera lógica, no mecánica al cien por ciento, este logra tener un avance muy significativo en lo que es el desarrollo de la competencia lectora musical.

En la entrevista inicial el profesor presenta el recurso mnemotécnico como un facilitador de la memorización de la ubicación de las notas en el pentagrama:

Entrevista - ØP – Ep.41

Profesor: me baso en una metodología que ha sido nutrida por diferentes estilos de pedagogía y que utiliza la mnemotecnia como el centro o el facilitador para que los estudiantes logren desarrollar sus habilidades de lectura en algo tan complejo como lo es el gran pentagrama o el famoso endecagrama

Clase 2 - ØP- 10-01 – Ep.49

Profesor: presta atención, no es difícil, la idea es encontrar correlaciones lógicas y qué más lógico que esta situación (señalando las notas y el arco encima).

En los episodios anteriores, se evidencia claramente cómo el profesor concibe en primera instancia la mnemotecnia y la finalidad superficial para la que la emplea, como herramienta que facilita y reduce el tiempo de aprendizaje de la noción escolar que enseña.

El profesor utiliza en distintas circunstancias la asociación de nombres de notas con otros elementos, en este caso palabras que asocien las notas mi –la que coinciden con la primera línea en clave de sol y clave de fa.

Clase 3 - ΘP – 8-03 – Ep.57

Profesor: entonces esto ya lo copiaron, muchachos cuáles son las parejas? do con do, aquí fa con sol, re con si exacto, y mi con la, lo copian ahí también (el arcoiris dibujado con las notas).



Ilustración 5 Parejas de notas

Clase 1 - ΘP – 8-03 – Ep. 34

Profesor: voy a tener unas notas que se van a enfrentar, do con cuál se va a enfrentar al otro lado? con do, es como un arcoiris (Dibujando arcos sobre el nombre de las notas que había puesto con anterioridad), Re ¿con quién se va a encontrar al otro lado con sí, mi con quién se va a encontrar entonces? mi con la y finalmente fa con sol, súper bien, de ahí me salen entonces cuatro parejitas que tendremos que memorizar vale

En estos episodios surgen otras acciones intencionales del profesor, que mediadas por su discurso, dejan entrever la construcción epistemológica del profesor sobre la noción mediada por la intención de enseñar.

La relación que plantea el profesor, utilizando palabras o frases comunes a las parejas de notas, deja ver de manera explícita que no sólo basta el aspecto memorístico, sino por el contrario busca darle un sentido lógico y simple al conocimiento para enriquecer la enseñanza de la noción escolar de endecagrama y de esta manera lograr la interpelación del sujeto musical.

Clase 1 - ΘP – 8-03 – Ep.72

Profesor: despacito, ¿esa cuál es? fa, aquí facilísima do, está mi, subimos sol, la misma con la que empezamos clave de sol aquí quedaría sol, aquí do, acá do, acá abajo re muy bien, aquí sí muy bien, excelente, la, mi, vieron qué fácil? sol, fa, fa y sol .Muy bien, en serio muy bien, (aplauden todos los estudiantes).

Clase 1 - ΘP – 6-04 – Ep.18

Profesor: la lectura musical se hizo en vez de complicar, se hizo para facilitar la ejecución musical y para que no se nos vaya de la memoria

En estos episodios se muestra la intención del profesor en recalcar la ubicación de las notas reflejadas y además insistir en el beneficio que la lectura musical trae consigo en el quehacer musical, donde la enseñanza de dicha lectura se presenta de una manera sencilla y simple con el fin de invitar al sujeto musical a ver la lectura musical como algo posible.

Clase 3 - Θ P – 6-04 – Ep.37

Profesor: (El profesor diciéndole a los estudiantes que van a hacer el ejercicio del final al principio o de atrás hacia adelante)

1, 2, 1 ,2 ,3 y.... 2 ,3 y..... 2 ,3 y.... fácil, 2,3 y.... fácil, 2,3 y do, facilísimo!, 2,3 y....2,3 y.... 2,3 y.... opuesto, 2,3 y..... la, 2,3 y.... muy bien!, 2,3 y..... 2,3 y....fa, 2,3 y..... sol. Yo no dije nada, (hace el profesor así los pulgares arriba) ustedes lo hicieron todo, muy bien!.

En el episodio anterior se puede observar la frecuencia con la que el profesor tilda de fácil el solfeo. Si bien, tanto en la entrevista como en la TER, él señala que el proceso de lectura musical además de ser complejo, es un proceso que toma mucho tiempo; se puede ver la intención a través del afecto de infundir cierto grado de confianza en los estudiantes para que ellos asimilen la lectura musical como algo fácil, sencillo y lógico.

La resignificación de lo difícil a lo fácil, lo complejo a lo sencillo, demuestra y pone en evidencia el sentido más profundo que el profesor Θ P ha construido sobre la noción de endecagrama a través de la mnemotecnia.

TER - Θ P – Ep.68

Profesor: por eso todos ya saben el padre nuestro, ¿quien no se sabe el padre nuestro?, quién se lo sabe? todos levantan la mano, ahora alguien me que me diga realmente el padre nuestro que dice, que están diciéndole ustedes a su padre celestial allá, facilitar lo difícil a través del análisis ya se han puesto a pensar y ellos dicen, uy sí, nos lo sabemos pero de memoria pero no sabemos lo que estamos diciendo, es algo mecánico,

T.E.R -ΘP- Ep.73

Profesor: precisamente este tipo de ayuda de mnemotecnias hacen que se facilite muchísimo, y abrir las posibilidades a otros estudiantes incluso que jamás sabían que tenían la posibilidad de aprender música, .

En estos últimos episodios, se pueden observar los sentidos subyacentes que emergieron de la mnemotecnia y que el profesor ΘP, mediante su discurso y el actuar dentro del aula, fue construyendo de manera propia, única y auténtica.

La comparación hecha del padre nuestro con la mnemotecnia, le otorga una relevancia significativa y así mismo lo reafirma con las demás acciones en estos episodios. La dimensión de trascendencia colocada a la mnemotecnia es una gran muestra de la importancia para el maestro tanto en la enseñanza del endecagrama como para la construcción de sentidos parciales que concluyen en aspectos de la vida misma.

Si bien, comunmente el profesor de música en la educación escolar de primaria y bachillerato le da prioridad a la práctica instrumental, por encima de aspectos teóricos y conceptuales, en el caso de esta investigación el maestro ΘP afirma lo contrario, para él es de suma importancia la lectura musical antes de la práctica instrumental. Contrario a la lógica común, esta afirmación tiene una connotación particular; siendo la enseñanza del solfeo un asunto complejo como lo manifestó anteriormente el profesor, le hace ver a sus estudiantes lo contrario y de esta manera supera el temor a dicha etapa para luego llegar a la práctica instrumental con más herramientas y de una manera más placentera; y así mostrar una óptica diferente al sujeto musical con la finalidad de promoverlo hacia nuevos horizontes sobre sí mismo. Así, la figura discursiva que estamos analizando denota como sentido ser un

facilitador en la comprensión de la lectura musical como algo posible y que se facilita a través de la organización lógica y analítica, que abre nuevas posibilidades al sujeto musical.

En conclusión, la Mnemotecnia contribuye a la construcción del sentido parcial de la noción de endecagrama en tanto se configura como un agente facilitador en acortar caminos para que el sujeto se abra a nuevo campo de posibilidades sobre sí mismo y sobre su hacer; generando afecto y amor por el quehacer artístico. De tal manera, debemos entender que el sentido subyacente a la figura discursiva denominada la metáfora de la mnemotecnia es el de la superación del temor, a través del afecto, que abre posibilidades de interpretación al sujeto musical. En adelante, podría entenderse que la noción escolar de endecagrama construida por el profesor incluye y el sentido de hacer fácil lo difícil a través del análisis, son parcialmente la misma cosa.

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

Estos saberes son de carácter explícito, que mediados por la intencionalidad de enseñanza, transforman la práctica misma del docente y a su vez van construyendo un sentido parcial de la noción escolar enseñada.

La reflexión profunda por parte del profesor sobre su quehacer pedagógico deriva en una serie de principios de actuación que brindan una mejor experiencia en el aula, mejora el accionar y la toma de decisiones dentro del aula y, sobre todo, transforma constantemente a quienes participan en la construcción de la noción.

Teniendo en cuenta la anterior afirmación, la práctica profesional docente se constituye en sí misma como el estatuto epistemológico ya que “la práctica profesional

docente es racional por sí misma y no requiere de una razón externa para existir como saber; ella constituye en sí misma un estatuto fundante de saber” (Perafán, 2015, pág. 27).

En concordancia con lo anterior se presentan las siguientes figuras discursivas:

4.2.1. La metáfora de la entrega extemporánea de trabajos como oportunidad que invita a formar parte del suceso musical.

La práctica docente está en constante desarrollo y está retroalimentada por la experiencia propia y de los demás, en palabras de Espinosa (2013): “un proceso 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” (Espinosa, 2013, pág. 76). Para asuntos de esta investigación, el profesor participante muestra evidencias sobre la construcción propia de principios de actuación que van moldeando su accionar dentro del aula y de manera simultánea la configuración de su saber experto.

En los siguientes episodios se hace evidencia de cómo el profesor ΘP a través de la exigencia con el cumplimiento de trabajos a los estudiantes le da un sentido profundo a su práctica profesional y hace un llamado de participación activa a los estudiantes.

Clase 1 - ΘP - 8-03 – Ep.12

Profesor: ya prácticamente en teoría el periodo ya terminó, oigan las seis, siete personas que no me entregaron lo que tenían que entregarme el periodo pasado... Hasta hoy!, captura y qué más?.. video no!, qué es lo que tienen que intentar hacer?... afinar.

En el episodio anterior, el profesor ΘP les solicita a algunos alumnos que no entregaron una actividad que había colocado un tiempo atrás para que le envíen dicha tarea. Se puede

evidenciar que, aunque el tiempo de entrega de la actividad ya pasó, el maestro sigue insistiendo en ello.

Clase 2 - Θ P – 10-01 – Ep.13

Profesor: Bueno muchachos, a ver, me entregaron ya lo del boletín, qué pena con ustedes, tres estudiantes, levanten la mano por favor 1, 2 me falta alguien más creo que alguien más.. ahh vos mi muñeca, vos, hasta las 3 de la tarde hoy; ya los boletines creo que fueron impresos no puedo hacer nada pero sí les puedo tener en cuenta, sí por favor envíame algo para el próximo periodo, para este que ya está corriendo

Clase 2 - Θ P – 6-04 – Ep.20

Profesor: levanten la mano los que me van a entregar ese trabajo hoy en la tarde!, hijos míos, espero que ese compromiso no me lo vayan a irrespetar otra vez porque si no se les repite esa calificación el siguiente periodo, nos toca ser más responsables, chicos ya saben.

En estos episodios, nuevamente el profesor Θ P hace énfasis en la entrega extemporánea de las actividades asignadas a los alumnos. Como bien él lo expresa, el tiempo de entrega caducó, pero de igual manera sigue siendo enfático con dicho cumplimiento. De forma intencional expresa a sus estudiantes que les tendrá en cuenta la actividad para el futuro con el fin de generar un espíritu de autoexigencia a sus alumnos por medio del principio de oportunidad, es decir, hacer la actividad, aunque sea tarde.

Clase 2 - Θ P – 6-04 – Ep.12

Profesor: Hubo chicos, en este curso un problema serio de compromiso con la asignatura tuvimos 1, 2 ,3, 4 ,5, 6, 7 estudiantes que pese a que tuvimos dos meses

para entregar la actividad y pese que a la semana pasada les dije que tenían la posibilidad de traerlo hasta las 3 de la tarde no quisieron, qué repuesta tienen ante eso (...) necesito que me presentes algo, que hoy me presentes algo antes que ese 2.5 te traiga consecuencias para el próximo periodo. Entonces por favor mi amor hasta las 3 de la tarde, haz lo que puedas hacer pero hazlo tú, no le digas a ningún compañero que te lo haga que me interesa más lo que tú sepas que lo que sepa un compañero tuyo, envíame lo que puedas hacer que yo te lo voy a tener en cuenta para el otro periodo...

Clase 2 - TP – 8-03 – Ep.14

Profesor: coméntame qué pasó ahí, por qué no me entregaste el trabajo? (yo iba a hacer el trabajo pero no pude, responde el estudiante), una cosa es no poder hijo pero otra cosa es hablar conmigo y decirme profe no puedo, colabóreme(...) en este momento entonces tenés un 2.5 no sé si el sistema esté habilitado pero si es el caso envíame lo que tenías que enviarme y envíamelo hoy, no quiero que perdás, necesito que aprendás, no que te quedes ahí.

En estos episodios se acentúa con más fuerza, la intención del profesor en dar oportunidad a los estudiantes para cumplir con las actividades, pero a su vez hay un sentido profundo acerca del cumplir con las asignaciones de clase. Con lo anterior se puede constatar que el profesor le da prioridad al aprendizaje del alumno por encima de la calificación y los plazos establecidos para entregar las actividades; siendo la enseñanza y al aprendizaje lo realmente importante en la formación de sujetos musicales.

T.E.R - Θ P – Ep.45

Profesor: y la oportunidad si, yo soy, yo no sé, yo discrepo mucho, yo exijo como te das cuenta, yo exijo porque si no todos tuvieran cinco, pero yo si discrepo mucho con los docentes que son felices rajando a diestra y siniestra, ellos lo hacen de pronto para generar la actitud retadora pero en algunos casos se puede caer en un estímulo negativo y en estos casos pues yo en vez de llenarme de estudiantes con ceros, pues opto por darles la oportunidad de de que me cumplan pero que lo hagan, que lo hagan ellos no.

T.E.R - Θ P – Ep.48

Profesor: Pero entonces la oportunidad es clave sobre todo en esta asignatura donde es el hacer obviamente, el saber está, pero también el hacer en artística es enormemente práctica, por eso de la práctica hace el maestro, entonces se les da chance que lo hagan, yo prefiero mil veces que lo hagan y me lo traigan tarde pero que me lo hagan el ejercicio, porque lo peor que puede pasar es dejarlo ahí , colocarle cero y ya y no exigirles y darles el chance.

El sentido de la oportunidad para presentar los trabajos posteriormente aparece aquí como una forma en que el docente hace ver a los estudiantes de manera sutil, que la entrega de dichas actividades es una manera de hacer música también. Es por eso que la oportunidad se convierte en un promotor de la autoexigencia y otra forma del hacer musical. Al comparar su manera particular de tratar la calificación frente a la de otros docentes es claro que este principio de actuación es construido a partir de la práctica profesional, ya que, además de

constituirse en un principio de actuación consciente por parte del profesor, refleja un discurso construido a lo largo de su propia experiencia docente y en las experiencias de sus pares.

En conclusión, la entrega extemporánea de actividades académicas más de allá de tener una intención de cumplimiento de orden escolar, se configura como una oportunidad para autoexigirse y brindar otra perspectiva de hacer música, siendo este un factor relevante que invita al sujeto a formar parte del acontecimiento musical y reconocerse como agente activo dentro del mismo.

4.2.2. La metáfora del video juego como exhortación hacia la autorregulación colectiva y la convivencia.

Los llamados de atención en el aula del profesor son eventos comunes y reiterados que pretenden mantener el orden, la disciplina y el control de la clase. El profesor participante de este estudio los incluye de una manera particular en los siguientes episodios, donde se observa el giro particular que el profesor ΘP les da a situaciones donde se requiere hacer un llamado al orden y la disciplina dentro del salón. Desde amonestaciones en el observador del alumno como recurso, hasta acciones lúdicas a través del juego que fomentan la conservación de la paz y armonía en el aula.

T.E.R - ΘP – Ep.54

Profesor: este año ha sido más claro ya no estoy tanto en eso, este año estoy como en un juego de nintendo, en este caso tienen tres vidas y tienen siete acuerdos que hay que cumplir. Esos son acuerdos básicos como el ingreso al salón tiene que ser silencioso tiene que ser ordenado como de uniforme y otros.

TER- OP- Ep.63

Profesor: eso me ha facilitado el trabajo enormemente, ya están ingresando calmados, se sientan, están calladitos prácticamente, el colegio ha cambiado en un 100% porque ya, es porque este año he sido un poco más claro con eso, lo desarrollé yo, no sé si otros docentes hayan estado en otra tónica pero me ha funcionado a las mil maravillas.

De los episodios anteriores, se puede evidenciar la relación que el profesor establece entre el video juego y un conjunto de reglas que ha creado con el fin de mantener el orden en el aula a partir de lo lúdico y lo afectivo. Las normas establecidas en esta dinámica son relevantes ya que el maestro lo hace por medio del juego y lo hace ver a los estudiantes a manera de desafío o reto. Como en cualquier juego que tiene reglas, estas son diseñadas para cumplirlas, además son la causa principal por la cual un juego determinado se hace interesante o llamativo.

Clase 2 - OP – 6-04 – Ep.46

Profesor: me das tu nombre papá, sí necesito que te sientes bien por favor, saca el pie de ahí, estás en una clase!, apellido? (el profesor saca un cuaderno donde hace algunas anotaciones) hijo, otra y me toca anotarte en el observador, es que siempre, siempre que miro, lo mismo vas tú, siempre me volteo y estás hablando con los demás.

El profesor realiza el llamado de atención a un alumno y procede a anotarlo en un cuaderno que utiliza para hacer algunas anotaciones disciplinarias (las tres vidas) antes de llevar la situación a una anotación en el observador del alumno

Clase 2 -OP- 6-04 – Ep.68

Profesor: Qué pena me da con vos mi amorcito lindo pero es que no te callas (Regaña a una estudiante que no ha dejado de hablar en toda la clase) Mi amor hermoso apellido mi cielo , Cómo?,(responde la estudiante y la anota en un cuaderno), mami próxima clase vas para el observador pero, depende de mí?, depende de mí, mi ángel?, depende de quién?, de ti nada más, contrólate oíste mami porque ya estás pasando el límite.

El profesor hace un llamado de atención de una manera común y corriente, pero además del llamado de atención genérico, le reitera enérgicamente a la estudiante que es responsabilidad de ella si este llamado de atención pasa a instancias mayores; por otra parte, le hace una invitación a que controle su comportamiento y cuando se refiere a : “*contrólate oíste mami porque ya estás pasando el límite*” quiere hacerle entender a la estudiante que el tener límites es sinónimo de la existencia de normas o reglas que demandan un cumplimiento como las de los juegos.

Clase 2 - OP – 8-03 – Ep.15

Profesor: A ver, hay gente que no sabe que estamos en el cuarto periodo y la semana pasada precisamente se tocó ese tipo de chanzas, (Profesor comienza a llamar la atención a dos estudiantes que estaban jugando de una manera muy brusca). Recordemos que aquí que todo, todos los problemas de convivencia comienzan con chanzas y terminan como una bola de nieve poniéndose gigantes gigantes gigantes...

Reitera siempre en hacer un llamado hacia la calma y armonía, esta vez lo hace de manera preventiva.

Ahora bien, esta figura discursiva se enmarca en los saberes basados en la experiencia ya que fue derivación de su práctica profesional, se presenta de manera consciente y con una claridad llamativa. Por otra parte, se muestra como una reflexión de su práctica. De esta forma la metáfora del video juego se presenta como una exhortación hacia la autorregulación individual y colectiva, a su vez favorece de manera significativa la convivencia dejando de un lado estrategias que infunden el temor para dar paso a otras que involucran el afecto.

4.3. Las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante, el Campo cultural institucional, asociados a la noción de endecagrama.

Cada acción del profesor está permeada en cierta manera por el contexto donde se produce la misma, es decir la institución educativa y la historia que la rodea. Por esta razón se consideran las teorías implícitas provenientes del campo cultural institucional como constitutivas del conocimiento del profesor en su componente implícito. Por su parte el campo cultural institucional se configura como el estatuto epistemológico fundante que da sentido a las teorías implícitas y hace referencia a las características que mediante la intencionalidad de enseñanza de una institución transforman el accionar del maestro.

Jackson (1991) en su libro *La vida en las Aulas* hace referencia dos tipos de Curriculum; el oficial, el cual contiene de manera explícita todo tipo de documento institucionales de carácter oficial (Proyectos de área, PEI, manual de convivencia, modelos pedagógicos, entre otros) y el Curriculum oculto, que son prácticas de orden tácito que se dan de forma no oficial en una institución educativa para tener un rendimiento apropiado en la institución educativa.

Estos dos tipos de curriculum se unen y promueven una serie de actuaciones particulares en el profesor que giran en torno a la noción que enseña, en palabras de Castañeda (2016):

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 (Castañeda, 2016, pág. 77).

Los sentidos encontrados en el profesor participante de esta investigación que se relacionan con este tipo de saber, se presentan a continuación en las siguientes figuras discursivas.

4.3.1. La metáfora de la campaña institucional, como pretexto para encontrar la alteridad.

La campaña institucional o campaña escolar es una acción colectiva que acomete una institución, en este caso el colegio donde se observa al profesor, con la intención de cumplir uno o varios objetivos y a su vez buscar soluciones a problemáticas presentadas en la institución educativa. Para términos de esta investigación, se pudo constatar la manera como el profesor participante ΘP lleva a su clase algunas directrices de la institución educativa que tienen que ver con problemáticas reales y busca posibles soluciones a las mismas. Dichas campañas relacionaban temas como el fortalecimiento de los valores, las drogas y el cuidado del medio ambiente.

A continuación, se presentan los episodios que argumentan la construcción de sentido parcial de la noción en cuestión y la manera como el profesor configura, adapta y transforma

dichos planes en nuevos conocimientos propios con la intención de promover al sujeto a un estado nuevo.

Clase 2 - OP – 10-01 – Ep.6

Profesor: ...ehh uyuyuy pero por acá veo con preocupación a 1,2,3,4,5 personas, 5 personas, chicos que me están incumpliendo el compromiso o uno de los valores que trabajamos hace 15 días en la semana de la paz y la convivencia, se llama responsabilidad señores, y sobre responsabilidad quiero preguntarle a (Llama por el nombre a la estudiante).

El profesor realiza un llamado de atención a algunos alumnos que no han cumplido con las actividades asignadas con anterioridad. Recalca en el cumplimiento de unos valores específicos que se trabajaron la semana anterior a la clase.

Clase 3 - OP – 10-01 – Ep. 11

Profesor: Seguimos embarrándola, ojalá un futuro.... Si se acuerdan la convocatoria que hizo Toyota hace como dos años más o menos?, ustedes que van a ser los futuros ingenieros mecánicos, los que van a llevar las riendas de este planeta, la generación que nos va a relevar, empiecen a pensar cómo vamos a salvar al ambiente de nosotros, porque al paso que vamos esto no pinta nada bonito, ya no es cuestión de pensar qué vamos a hacer sino de actuar actuar ya.

Esta campaña, llevada a cabo dentro del colegio por una compañía externa muestra otra faceta de adaptación de las campañas institucionales a la clase de música, en otro momento se menciona otro tipo de campaña:

Clase 2 -OP – 10-01 – Ep.15

Profesor: tenemos un inconveniente chicos con drogas muy serio a nivel municipal, y este, y es que ya las drogas están tocando un poquito más, palabras más palabras menos, las puertas de nuestros hogares, cada vez los expendedores de droga se acercan más más más a los núcleos familiares y un punto de riesgo, de alto riesgo es la institución educativa, entonces tenemos que tener herramientas para poder decir No, por qué decir no? Porque prácticamente está en juego nuestro futuro y no solamente el bienestar nuestro, sino el de todo el núcleo familiar de nosotros vale!,...

En los anteriores episodios, se presentan los tres tipos de campañas institucionales mencionados con antelación, los valores, el cuidado del medio ambiente y las drogas. En las situaciones expuestas en los anteriores episodios, se muestra la intencionalidad y apropiación del profesor con los problemas presentados, y el ímpetu con el que busca encontrar una solución con estas campañas.

Otra acción notable por parte del maestro es la cantidad de tiempo invertido para hablar de estos temas en sus clases, en el caso específico de las drogas, se tomó aproximadamente 15 minutos para hablar con sus estudiantes. Al terminar la hora de clase no pudo concluir con las actividades propuestas a lo que al respecto el profesor exclamó: '(suena el timbre y los estudiantes se levantan de sus puestos y comienzan a salir del salon) "Me faltó mucho tiempo, bueno pero ese tiempo no lo pierdo yo (Refiriendose al tiempo que invirtió en la charla al comienzo de la clase)" al indagar al profesor por esta interacción que se da con las campañas institucionales se encuentra un sentido mas profundo:

T.E.R - OP – Ep.31

Profesor: y hay algunos proyectos institucionales que apuntan a eso, a que las asignaturas no necesariamente desde el currículo sino desde el momento que estamos observando acá en el momento que se abre la puerta del salón trabajamos temas que tienen que ver con el cuidado ambiental, sentido de pertenencia a la institución, los valores institucionales y todo ese tipo de detallitos.

El profesor comenta que cualquier momento es oportuno en la clase para hacer un llamado al cumplimiento de objetivos trazados en las campañas escolares.

Clase 3 –OP- 6-04- Ep.38

Profesor: Qué pasó? no importa! (unos estudiantes ahí le estaban diciendo que otros estudiantes se enredaron al hacer el ejercicio). No importa si se enredó, no importa chicos, todos los cerebros, ¿todos los cerebros son iguales? físicamente sí, ustedes ponen el cerebro al lado del de la otra persona y físicamente son idénticos pero las cosas que hay dentro, la forma como hacen sinapsis, las neuronas, los procesos de aprendizaje son totalmente individuales y diferentes, entonces, si a él le está costando trabajo en este momento no hay problema, él va a un ritmo diferente que llevamos todos, solo le falta reforzar vale!, pero es normal, no todos podemos ir igual.

En los episodios presentados, se muestra en primera instancia como el profesor expresa el compromiso desde su asignatura con las campañas llevadas a cabo por la institución y recalca en que cualquier momento de la clase es oportuno para reflexionar sobre las problemáticas institucionales. Por otra, y de manera inconsciente verbaliza otro tipo de campañas adelantadas por su institución (PIAR, planes de ajuste razonable) donde se busca

una flexibilidad en la enseñanza de acuerdo a las capacidades cognitivas de acuerdo a cada estudiante.

La anterior premisa se ve evidente en el episodio (Clase 3 –OP- 6-04- Ep.38) mostrado, donde resalta en una situación de clase las diferencias cognitivas que los estudiantes tienen, además de eso, normaliza esa situación con la firme intención que los demás estudiantes de manera inconsciente adopten la misma postura frente a dicha situación.

T.E.R - OP – Ep.36

Profesor: Esos pasos no nos los pasó la dirección, esos pasos fueron producto de los mismos estudiantes del grupo del que yo era director, no esos, esos son grandes, son del grado décimo. Esos pasos ni siquiera los sugerí yo, fueron los mismos estudiantes y estudiantes de sexto grado, o sea ellos mismos decían cuál era el primer paso, “ustedes qué piensan que, qué es lo primero que hay que protegernos, que hay que blindar?, y eso es chévere porque eso sale de ellos mismos, o sea ellos no es que sean ajenos a la situación, o sea ellos ya prácticamente tienen un nivel de conciencia, eso está bien chévere.

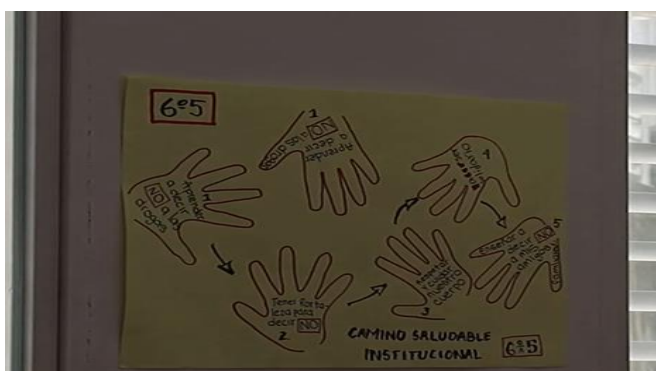


Ilustración 6 La campaña contra las drogas

En el anterior comentario realizado por el profesor, resalta la inclusión de los estudiantes como agentes participantes del cambio, es decir, no sólo se limitan a replicar una serie de pasos a seguir en una campaña escolar, sino que además contribuyen al diseño de la misma que alto grado de apropiación del tema.

T.E.R - OP – Ep.39

Profesor: La artística es la la mejor junto con educación física son las dos súper herramientas que tienen las instituciones educativas, con esas materias de relleno que muchos le llaman, para formar personas,...

T.E.R - OP – Ep.40

Profesor: yo creo que las artes y los deportes son los que más espacios de interacción y respeto, podrían ofrecer, más incluso que en un salón, las otras materias donde el fuerte es el conocimiento y los temas que se ven, los aprendizajes; en este caso es el tema del compartir no!, aquí como te puedes dar cuenta hasta la disposición de las sillas en este salón es para trabajar en comunidad, en unión, hacia un fin común y el trabajo en grupo.

El maestro resalta la importancia de su asignatura, que juntos otras denominadas ‘materias de relleno’ son las que más espacios brindan para que los estudiantes fortalezcan las relaciones interpersonales.

T.E.R - OP – Ep.51

Profesor: es nuestra responsabilidad así yo sea el profesor de música y yo tenga que enseñar específicamente un cifrado, cualquier cosa; es formar personas que respeten

a los demás, que se toleren y que aceptan las diferencias por eso hago tanto énfasis en esa situación, en los valores, en el respeto y todas esas cositas y detallitos ahí.

Con los siguientes episodios, se puede ver el sentido que el profesor ha construido desde el campo cultural institucional sobre la noción investigada al hacer comentarios sobre las campañas institucionales, lo cual podría ser visto como una acción que no está en la línea del aprendizaje de la noción, pero, al preguntar sobre su intención, el profesor revela que considera la música y la enseñanza del endecagrama escolar como un espacio privilegiado para la formación humana y por esto trae a colación este tipo de campañas, así, por medio de sus acciones permeadas por las problemáticas institucionales o municipales, incentiva a sus estudiantes para reflexionar sobre una campaña específica (las drogas) y se genere como consecuencia, una propuesta enfocada a la solución de la misma.

En un nivel aun más profundo de reflexión, el maestro ΘP , resalta la importancia de su asignatura en la formación de sujetos con valores que aprendan a trabajar en equipo entendiendo sus diferencias. Las acciones del maestro anteriormente expuestas, evidencian la manera como lleva el pensamiento o la intencionalidad institucional de enseñanza a su clase, es por eso que dicha figura retórica ha sido incluida en las teorías implícitas y ubicada en el campo cultural institucional.

En conclusión, la campaña institucional como parte de la cultural institucional implícita que, aunque no aparezca estipulada en los documentos oficiales (PEI), tiene una existencia y validez abierta, busca principalmente el encuentro del sujeto con su propio entorno y con su comunidad. Es decir, busca por medio de la reflexión profunda el encuentro con el otro, aceptando sus diferencias y el lugar que ocupa en el entorno escolar para generar

un empoderamiento que promueva la aceptación de la diversidad y la convivencia entre sujetos.

4.3.2. La metáfora de la limpieza como invitación a devenir un sujeto organizado.

En esta figura discursiva se muestra un ritual muy particular del profesor ΘP , quien de manera constante al comienzo de todas sus clases toma un traperero, se sitúa en la entrada del salón de clase y mientras los estudiantes van ingresando les pide limpiar sus zapatos. La construcción de sentidos parciales alrededor de este ritual que busca dar un sentido profundo a la noción de endecagrama se presentan a continuación mediante los siguientes episodios:

Clase 1 - ΘP – 6-04 – Ep.2

Profesor: sequense bien por favor (Los estudiantes siguen entrando al salón uno por uno y pasan por el traperero para limpiar sus zapatos). Buenos días , sigue, limpiate bien, eso así ! (Luego de entrar la totalidad de los alumnos del profesor sacude el traperero lo coloca en un rincón del salón coge una escoba y comienza a barrer en la parte de la entrada del salón...



Ilustración 7 La limpieza - El trapero

Clase 3 - Θ P – 6-04 – Ep.2

Profesor: Entramos en orden aquí, pero con silencio, en orden y en silencio, vamos a ver ahorita (los estudiantes empiezan a entrar uno por uno y se limpian sus zapatos en el trapero), en orden y en silencio nos vamos secando los zapaticos...

Es evidente la rigurosidad del profesor con la limpieza antes de comenzar cada clase, además de esto hace un llamado al orden y al silencio para mantener la disciplina y la armonía antes de comenzar con cualquier actividad.

T.E.R - Θ P – Ep.27

Profesor: Es fundamental que los espacios en los que uno vaya a hacer un proceso educativo estén Uno a!, bien organizados, limpios

T.E.R - Θ P – Ep.28

Profesor: chévere que a través de este tipo de cuestiones, que son detalles, simplemente algo que no está en el currículo, el currículo oculto le llamamos los

docentes, son cuestiones de detalles que no solamente le van a dar puntos para su parte cognitiva sino para para la parte personal, es que ellos vayan teniendo ese hábito saludable, tener su entorno organizado, en buen estado.

En los comentarios del profesor deja entrever la manera como se encuentra acentuada la influencia de las normas institucionales, concretamente dentro del currículo oculto.

T.E.R - ØP – Ep.29

Profesor: pero el propósito de este salón es ponerlo así bonito, que todo apunte hacia un ambiente cómodo, para que el proceso de aprendizaje sea mejor y para aportarle a los estudiantes sobre, en los procesos de formación hábitos que les van a servir para más adelante, para su tema personal, organización, limpieza, cuidado, sentido de pertenencia.

T.E.R -ØP – Ep.30

Profesor: El hecho que sea materia de música no cierra la puerta que no demos algunos aportes transversales, desde la música no específicamente pero sí desde del área estamos estamos comprometidos, parte de todos esos comentarios están ligados a un proyecto que estamos trabajando en la institución educativa y estamos trabajando en equipo

T.E.R -ØP – Ep.28

Profesor: ...son cuestiones de detalles que no solamente le van a dar puntos para su parte cognitiva sino para para la parte personal, es que ellos vayan teniendo ese hábito saludable, tener su entorno organizado, en buen estado,..

En los anteriores episodios, se deja al descubierto la firme intención del profesor, más allá del tema de la limpieza, es hacer un llamado al sujeto para la organización. Mantener los espacios de aprendizaje limpios y organizados es de vital importancia, ya que va creando un hábito en el sujeto, reafirma una identidad y sentido de pertenencia institucional.

Esta figura se enmarca en el campo cultural institucional al ser ubicado como parte del ‘currículo oculto’ por parte del mismo docente, además de la instauración de proyectos institucionales que apuntan a dicho aspecto con la finalidad de crear una identidad no sólo institucional sino también la configuración de una nueva identidad del sujeto.

En conclusión, la enseñanza de la música, concretamente la noción de endecagrama a través de rutinas de limpieza como la expuesta anteriormente, provoca una interpelación a devenir en un nuevo sujeto organizado, con hábitos saludables, comprometido con la institución educativa y con el cuidado de sí mismo.

4.4. Los guiones y rutinas, y su estatuto epistemológico fundante (Historia de vida), asociados a la noción de endecagrama.

Los guiones y rutinas son, como lo afirma Perafán (2015), “esquemas de actuación implícitos que tienen como función predecir y controlar ámbitos de actuación cotidiana y experiencial” (Perafán, 2015, pág. 27). Estos saberes contribuyen al direccionamiento del discurso producido por el profesor al momento de enseñar una noción específica dentro del aula. La construcción epistemológica de los mismos reside en la historia de vida del maestro y ayudan a la resolución de situaciones cotidianas en el salón de clase.

Por otra parte, los guiones y rutinas del profesor son entendidos desde el subconsciente y el inconsciente, las cuales se constituyen como dos dimensiones totalmente diferentes. En palabras de Perafán (2015).

Hay guiones y rutinas que obedecen a procesos de represión y otros que simplemente son tácitos, y que pueden ser regresados a la dimensión de la conciencia con técnicas como la estimulación del recuerdo, sin que la asociación juegue un papel determinante. Los primeros, por el contrario, requieren que la técnica de estimulación del recuerdo se acompañe de un método de asociación libre como condición para su comprensión e interpretación (Perafán, 2015, pág. 28).

A continuación, se presentan las siguientes figuras discursivas correspondientes a los guiones y rutinas, y su estatuto epistemológico fundante, historia de vida:

4.4.1. La metáfora del reto como superación del miedo a través del afecto.

Hay experiencias de vida que marcan de forma muy fuerte y que con el pasar del tiempo terminan convirtiéndose en sueños reprimidos, metas no cumplidas y en algunos casos deserción a cualquier proceso en general. En el campo de la enseñanza musical, tanto a nivel escolar como universitario es bien sabido que la lectura musical se presenta frecuentemente como algo complejo, tedioso y difícil de aprender; llenando de temor, incertidumbre y generando repudio en algunos casos. No obstante, para asuntos de investigación se encontró que el profesor participante, a partir de su propia historia de vida, intenta revertir dicho sentimiento, a través de una serie de acciones de clase.

En los siguientes episodios que se presentan a continuación, el profesor de manera intencional demanda a los estudiantes la realización de una actividad anteriormente

propuesta, pero en esta ocasión le imprime un grado de dificultad adicional al que dicho ejercicio ya contiene. Ante la situación planteada, el maestro, en un tono juguetón o a manera de estímulo, les dice a los estudiantes que no son capaces de realizar dicho ejercicio, esto con el fin de reducir el posible temor que puedan generar al momento de realizar dicha tarea.

Clase 3 - Θ P – 10-01 – Ep. 30

Profesor: ya la hicieron de allá para acá a tres, pero ahora lo vamos a decir al tiempo, no lo voy a botar rápido sino, 1,2, pero yo no creo que sean capaces! yo no creo, no creo que sean capaces!, vamos a ver!, 1,2, 1 y... sol. Do. fa.do.sol. re.si,la ,Mi, Sol, fa, sol....(aplauso el profesor aplaude y los alumnos también)

Clase 3 - Θ P – 8-03 – Ep.42

Profesor: lo podemos hacer a un pulso?... yo creo que no son capaces, yo creo que no son capaces, (los estudiantes dicen que sí y se retan) vamos a hacerlo a ver, demuestrenme que si son capaces de hacerlo a un tiempo, uno!, se los voy a hacer un favor, se lo voy a hacer pero lento y lo vamos a decir todos de una vez, vamos a ver si son capaces, yo no creo, vamos a ver! (expresión sonriente),



Ilustración 8 Solfeando

En estos episodios es evidente el accionar intencional del profesor ΘP , que en este caso intenta retar de manera juguetona a los estudiantes para que asuman con una actitud positiva las actividades propuestas. Aparece entonces el reto como juego, como una alternativa o medio para el tratamiento del temor en el aula de clase.

T.E.R - ΘP – Ep.24

Profesor: Yo me gradué en undécimo grado con matemática perdida porque yo desde séptimo yo dije que no servía para la matemáticas porque yo no era bueno para eso, porque ese fue el mensaje que le capté a la profesora de esa época, logré llegar a la universidad y dar con un docente con la metodología que era y me di cuenta que yo efectivamente sí servía para eso.

El profesor participante narra hechos de su historia de vida en un tono optimista transmitiendo una sensación de tranquilidad ante la resolución del dicho capítulo en su vida.

Clase 2 - ΘP - 6-04 – Ep. 64

Profesor: Este, oigan bien, sobre todo para ti mi amor (Y le habla a la niña a la cual le estaba explicando toda la clase de manera diferenciada y le pregunta las parejas de notas) do?, fa?, re?, sí?, re?, mi? y la?... ya las tenés todas mi amor súper bien, eso mismo es lo que nos va a dar la facilidad para que podás aprenderte esto.

T.E.R -OP – Ep.14

Profesor: en última el objetivo es que ellos puedan dominar, hacer una, no solamente hacer un ejercicio sino hacerlo no solo en el nivel mínimo que ellos necesitan, sino un poquito más allá...

En todos los episodios anteriores se entrevé la actitud retadora pero también afectuosa que el profesor tomó frente a las situaciones presentadas. Adicionalmente al promover el reto a los estudiantes, el profesor acude a muestras de afecto y cariño para tratar de romper la barrera que el temor está generando.

Entrevista - OP – Ep.51

Profesor: te lo voy a decir, yo comparto, en algún momento compartí el temor que alguno de los estudiantes sienten por la lectura musical, de hecho cuando yo eh, tuve la intención de entrar a Bellas artes, uno de mis grandes temores era enfrentarme a una partitura, porque me generaba temor enfrentarme a algo desconocido si, (...) tenía un temor muy fuerte por lo que fuera ser el proceso ya con mayor formalidad y donde yo sabía que me iba enfrentar a una partitura y hablando con los estudiantes me he dado cuenta de que muchos estudiantes tienen ese mismo temor.

En la entrevista inicial, el maestro narra su historia de vida relacionada como el miedo que le infundía comenzar sus estudios musicales de forma académica y, además, le generaba una

incertidumbre que ha evidenciado igual en sus estudiantes lo que propicia que en sus clases busque prevenir este temor.

Clase 1 - Θ P – 6-04 – Ep.17

Profesor: Hoy lo que vamos a aprender es cómo van las notas ahí y esa es la clave o eso es lo que frena a más de uno, oigan chicos yo cuando estaba estudiando música yo le tenía pavor a esto, yo decía qué rico, yo ya tocaba guitarra yo ya tocaba eso, pero a mí me daba miedo entrar a Bellas Artes porque le tenía temor a un lenguaje nuevo, me parecía muy difícil leer música, me parecía supremamente complicado y... eso es como chino, eso es como arameo y resulta y pasa que no.

En otro episodio relata como su esposa padeció un temor similar no a la partitura sino al uso de tecnología, y como esto trajo como consecuencia la pérdida de interés por la misma.

T.E.R - Θ P – Ep.9

Profesor: Este, mi esposa a veces me ha echado historias que ella le tuvo un pavor eterno siempre de estudiante a la tecnología y le cogió desidia a la tecnología, o sea le hablaban de tecnología y se le ponían las manos sudorosas y todo estaba relacionado con la actitud del docente hacia los estudiantes, y yo he sido como muy cuidadoso con esas actitudes, que el trato sea cordial.

En los anteriores episodios se puede ver como el profesor participante relata desde su historia de vida y la historia de vida de otros, los temores que con el pasar del tiempo se perpetuaron y generaron un impacto negativo en las concepciones que se tienen acerca de un asunto en específico, de aquí deriva una actuación que propone al reto como un juego donde el miedo se reconstruye como autoconfianza a través del elogio.

En conclusión, la superación del miedo requiere desplazarlo hacia un sentido enfocado más hacia el juego, con el fin de hacer la experiencia educativa más amena; adicionalmente si dicha actitud retadora está permeada por el afecto, se provocará una exhortación a superar las barreras que impiden ir un poco más allá, es decir, buscar siempre la superación de sí mismo.

4.4.2. La metáfora del puesto de los músicos como invitación a formar parte del colectivo musical.

De manera muy coloquial en el campo de la música siempre se ha hablado del famoso ‘puesto de los músicos’, dicha alusión hace referencia a la parte trasera de un recinto, un medio de transporte, un salón de clase, entre otros. Es decir, los lugares o puestos posteriores son llamados el puesto de los músicos. En esta investigación la referencia de dicho término está relacionada con la parte trasera del salón de clase y la manera como el profesor participante ΘP desde el inconsciente le da una connotación particular a esta ubicación en el aula.

El profesor orienta a los estudiantes a no sentarse en la parte posterior del salón cuando haya sillas vacías adelante

Clase 2 - ΘP – 6-04 – Ep.6

Profesor: rápido!, (Le dice a una estudiante para que tome una silla vacía que estaba), antes, sí hola, hola, agradezco los estudiantes que tienen puestos libres adelante los ocupen, María José mi amor, pasa para el puesto donde está él, pásame a mí ahí, aquí, donde tú quieras pero que esté en esa fila,...



Ilustración 9 Señalando la silla vacía

Clase 2 - ØP – 8-03 – Ep.9

Profesor: Hijo vos allá pásate para allá , esta silla que está vacía por favor. Bien bien, tenemos 7 x 3, 7x4, 28, 29, 30, estudiantes (Contando las filas de sillas y estudiantes que habían asistido a clase ese día)

Es evidente la manera como el maestro intenta organizar a los estudiantes de tal manera que no queden dispersos en el salón de clase y pueda saber cuántos estudiantes están en clase.

T.E.R - ØP – Ep.62

Profesor: La silla vacía, sí. Bueno eso para los estudiantes eso está, ellos creen que eso es para cuentas mías nada más, de hecho a mí me sirve para contarlos, de hecho en este salón también funciona exactamente igual...

En primera instancia como se puede apreciar en los episodios presentados, el profesor busca ordenar los estudiantes en el salón con el fin de facilitar y agilizar el conteo del grupo y por ende el control de asistencia a la clase.

Clase 2 - ØP – 10-01 – Ep.4

Profesor: Buenos días , Buenos días, Buenos días, eso es!, no me queda ningún espacio vacío por favor nos sentamos, encargado de asistencia!, tenemos... Uy Esa silla está libre, ocúpala mi amor me haces el favor, pasa, pasa, pasa, pasa, pasa (Le pide el favor a un estudiante que se adelante o se corra hacia donde está la silla vacía)

Sin embargo en la TER evoca su época de estudiante y la connotación que tenía sentarse en la parte de atrás del salón

T.E.R - Θ P – Ep.64

Profesor: pero eso tiene un trasfondo también, era muy observador cuando estaba en el colegio yo me quedaba mirando el salón y me daba cuenta a veces uno cuando yo no tenía muchas ganas de estar en alguna signatura mejor dicho, matemáticas para ser exacto, ja ja ja yo me iba para atrás, el famoso ‘puesto de los músicos’, la silla en la parte de atrás y en la parte trasera uno puede echar cuentos, uno habla, uno hace lo que uno quiere y si el profesor no es muy acucioso o no es muy hábil en ese tema pues uno puede hacer lo que uno quiera prácticamente en la parte de atrás.

Como se puede evidenciar en los anteriores episodios, más allá de la intención del profesor de facilitar el conteo y asistencia de los estudiantes, lo que busca es evitar a toda costa la indisciplina en la clase que se puede formar en la parte trasera del salón. Además de eso existe un sentido más profundo sobre este accionar del maestro; al estar en una clase de música la cual requiere además de concentración, cierto grado de disposición para el trabajo en conjunto, es por eso que el profesor de manera inconsciente está llamando al estudiante para que se enfoque en la clase puesto que no hay tiempo para hacer indisciplina o fomentar el desorden.

Clase 3 - ΘP – 8-03 – Ep.11

Profesor: silla vacía!, mami por favor me la ocupas, haceme el favor este,(un estudiante le pregunta por los ensayos de la banda)

T.E.R - ΘP – Ep.65

Profesor: Yo consciente de esa misma experiencia, obviamente consciente de que la persona que se siente atrás, es una persona que está poco motivada en la asignatura, pues he desarrollado ese tipo de actividades que me ayuden a que los estudiantes que, ya sé cuáles son, yo sé que ellos apenas entran pasan para la parte de atrás del salón y esos que entran atrás son los que comúnmente están molestando y forman el desorden, ¿yo qué hago?, sencillamente le digo que ningún estudiante déjeme la silla vacía que está delante de ellos,....

Si bien, la manera que el profesor ΘP utilizar para organizar el salón de clase es ortodoxa y la concepción que se tiene sobre los estudiantes que se sientan en ese lugar son los más indisciplinados, no les interesa la música, o sencillamente como lo indica el profesor, estan poco motivados; el maestro intenta resignificar esa concepcion que tiene sobre dicho mito a partir de organizarlos de tal manera que no haya tiempo para nada màs que hacer o aprender música.

T.E.R - ΘP – Ep.66

Profesor: eso ya era un hábito que tenía también en todos los salones, entonces prácticamente ya lo utilizo en este salón a manera de conteo, pero ya la ubicación de los estudiantes ya es diferente y organizo por voces, los que se sientan en la parte de atrás son los que tienen la voz grave, ya sé que son tenores o bajos,...

Con el anterior relato del profesor se puede verificar la profundidad del sentido que de manera inconsciente le ha dado a esa rutina que llevaba a cabo, al utilizar la ubicación en el salón según el tipo de voz que se emplee, se puede observar como el profesor resignifica la connotación peyorativa de que atrás del salón se está distraído, por una ubicación que hace parte del hecho musical, en este caso se trata de ubicar voces específicas: tenores o bajos quienes hacen parte del hecho musical.

El puesto de los músicos como metáfora, busca en primera instancia hacer una invitación al sujeto para que sea partícipe de la experiencia artística y musical dándole un lugar y una función a cada quien. Ocupar un espacio en el acto musical es necesario para la producción de la misma, acontecimiento que favorece la interpelación a devenir un nuevo sujeto partícipe de los acontecimientos musicales. Así como la figura retórica expuesta anteriormente, el endecagrama es una noción espacial donde cada nota ocupada un espacio y un lugar.

En conclusión, el puesto de los músicos es una invitación al sujeto para que forme parte del colectivo musical, teniendo en cuenta que ocupa un espacio, un lugar y tiene delegada una función dentro del acontecimiento artístico, dejando sin lugar a cualquier otro asunto que no se relacione con la música. En pocas palabras, no hay lugar para otra cosa que no sea hacer música.

5. INTEGRACIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE MÚSICA ASOCIADO A LA NOCIÓN ESCOLAR ENDECAGRAMA

En el capítulo anterior se presentaron las figuras discursivas derivadas de cada uno de los saberes que conforman el conocimiento profesional docente relacionado con la noción escolar endecagrama: saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas y guiones y rutinas, las cuales están mediadas por la intencionalidad de enseñanza del profesor y se ubican en su discurso al momento de enseñar la noción investigada.

Hasta el momento se ha hecho un análisis parcial de cada uno de los sentidos producidos por el docente cuando enseña la noción de endecagrama, pero en este apartado se busca la integración de dichos sentidos con el fin de evidenciar la compleja construcción epistémica del profesor, involucrando saberes explícitos y tácitos. Durante la interpretación de los episodios de clase, emergieron ocho figuras discursivas donde cada una desde su estatuto epistemológico fundante (Trasposición didáctica, práctica profesional, campo cultural institucional e historia de vida) construyen un sentido profundo que gira en torno a la noción de endecagrama. Si bien, como se mencionó anteriormente, dicha interpretación se realizó de manera particular o desagregada, cabe resaltar que el discurso del profesor no es desagregado y, por el contrario, funciona como un constructo epistémico integrado. Como lo afirma Perafán (2015), el sistema de ideas “contribuye a ordenar la dispersión inicial que se ha generado respecto al conocimiento del profesor y favorece la comprensión del docente como intelectual y productor del conocimiento disciplinar escolar” (Perafán, 2015, pág. 29).

Dicha integración de los sentidos parciales alrededor de la noción endecagrama, se realiza en tres fases o niveles que se presentan a continuación:

5.1. Integración de primer nivel

Como se expuso anteriormente, emergieron ocho figuras discursivas en total, donde se clasificaron dos por cada saber con su respectivo estatuto fundante. En la integración de primer nivel se analizan los sentidos construidos en las dos figuras retóricas procedentes de cada saber para así encontrar un sentido común entre ellas.

5.1.1. Integración de primer nivel: saberes académicos asociados a la noción de endecagrama.

Referente a los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante, la transposición didáctica, asociados a la noción escolar endecagrama, se alude a la construcción de sentidos parciales elaborados por el docente, que mediante una intencionalidad de enseñanza subyacen unas figuras discursivas utilizadas para explicar un concepto o idea.

La primera figura subyacente de los saberes académicos es la de la metáfora del endecagrama como espejo-reflejo, como un llamado o invitación al sujeto para que se mire a sí mismo y encuentre dificultades desde el punto de vista cognitivo y el aspecto personal, con el fin de reconocerse y mejorar para devenir un nuevo sujeto. La segunda figura se denomina la metáfora de la Mnemotecnia se configura como un agente facilitador en cortar caminos para que el sujeto se abra a nuevo campo de posibilidades sobre sí mismo y sobre su hacer; facilitando lo difícil a través del análisis y del amor por el queahcer artístico.

Como resultado de estas dos figuras, surge un nuevo sentido o co-nacimiento del saber específico evidenciado entorno a la enseñanza de la noción endecagrama, dicho

significado es el de *Reconocerse a sí mismo a través del afecto para facilitar lo difícil y abrirse a nuevas posibilidades que generen amor por el quehacer artístico.*

5.1.2. Integración de primer nivel: saberes basados en la experiencia asociados a la noción endecagrama.

En relación con los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante, la práctica profesional, asociados a la noción de endecagrama, como lo menciona Perafán (2015), son construidos y derivados de la reflexión del profesor en y sobre la enseñanza. Los sentidos parciales construidos en relación con estos saberes son sustentados en las siguientes figuras: la primera figura retórica es la de la entrega extemporánea de actividades académicas, que más de allá de tener una intención de cumplimiento de orden escolar, se configura como una oportunidad para autoexigirse y brindar otra perspectiva de hacer música, siendo este un factor relevante que invita al sujeto a formar parte del acontecimiento musical. La segunda figura discursiva es la del video juego, que se presenta como una exhortación hacia la autorregulación individual y colectiva, a su vez favorece de manera significativa la convivencia dejando de un lado estrategias que infunden el temor para dar paso a otras que involucran lo lúdico.

Como producto de la integración de las dos figuras expuestas anteriormente relacionadas con los saberes basados en la experiencia y su respectivo estatuto fundante, derivado de la reflexión del docente sobre su práctica el endecagrama se puede interpretar como *El acontecimiento musical como oportunidad para autoexigirse y convivir en un entorno de autorregulación.*

5.1.3. Integración de primer nivel: teorías implícitas asociadas a la noción de endecagrama.

Las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante, el campo cultural institucional, es un conjunto de significados que se han construido en el colegio donde el maestro reside. Se constituyen en unas redes semánticas y según Perafán (2015) “dicha red – manifiesta en los documentos oficiales y en los diferentes discursos que circulan sobre los contenidos – está referida, también, a las categorías que se enseñan en la institución” (Perafán, 2015, pág. 35). Dichos conocimientos son de orden implícito y se mantienen al momento de enseñar la noción.

En las siguientes figuras se evidencia la construcción de sentidos parciales, los cuales están relacionados con el campo cultural institucional. La primera figura se presenta como la metáfora de la campaña institucional, como un pretexto para convivir, busca principalmente el encuentro del sujeto con el otro, aceptando sus diferencias y el lugar que ocupa en el entorno escolar para generar un empoderamiento que promueva la aceptación de la diversidad y la convivencia entre sujetos. La segunda figura se presenta como la metáfora de la limpieza como invitación a devenir un sujeto organizado, es por eso que la enseñanza de la música, concretamente la noción de endecagrama a través de rutinas de limpieza, provoca una interpelación a devenir en un nuevo sujeto organizado, con hábitos saludables, comprometido con la institución educativa y con el cuidado de sí mismo. En consecuencia, a lo anterior, al integrar estas dos figuras relacionadas con el campo cultural institucional y luego de realizar la interpretación de las mismas, se comprende el sentido parcial del endecagrama escolar como la reflexión sobre la diversidad y la convivencia en entornos escolares organizados.

5.1.4. Integración de primer nivel: Los guiones y rutinas asociados a la noción

endecagrama

Los guiones y rutinas, y su estatuto fundante, la historia de vida; son comprendidos como una serie de principios de organización del pensamiento del profesor, que ha adquirido a lo largo de su vida y sirven para dar solución o actuar ante situaciones dadas en el aula. Cabe resaltar que estos son de carácter implícito y se mantienen en el inconsciente al momento de enseñar un concepto. Las figuras retóricas emergentes de este tipo de saber son las siguientes: la primera es el reto como la superación del miedo a través del afecto, donde enfrentar a los estudiantes con un reto, pero no a través de la intimidación, sino del juego busca hacer la experiencia educativa más amena; exhortando a los estudiantes a superar las barreras que impiden ir un poco más allá, es decir, buscar siempre la superación de sí mismo. La segunda figura es la metáfora del puesto de los músicos como invitación a formar parte del colectivo musical, teniendo en cuenta que ocupa un espacio, un lugar y tiene delegada una función dentro del acontecimiento artístico, dejando sin lugar a cualquier otro asunto que no se relacione con la música. En pocas palabras, no hay lugar para otra cosa que no sea hacer música. Al integrar estas dos figuras, se obtiene como resultado el siguiente sentido parcial asignado al endecagrama a partir de los guiones y rutinas: *El colectivo musical como artífice del reto a superarse a sí mismo e incentiva a ir más allá.*

5.2. Integración de segundo nivel

En este nivel de integración, se analizan e interpretan los sentidos producidos por el profesor que provienen de la dimensión explícita (Saberes académicos y saberes basados en la experiencia) y de la dimensión implícita (Teorías implícitas y guiones y rutinas),.

5.2.1. Integración de segundo nivel: Saberes de carácter explícito (Saberes académicos y saberes basados en la experiencia).

Los saberes de carácter explícito se sitúan entre la acción y la reflexión cuando se está enseñando una noción o concepto específico por medio de figuras discursivas que facilitan la comprensión de la noción escolar de endecagrama. Retomando los sentidos construidos en el apartado anterior (integración de primer nivel) se tienen los siguientes sentidos: la integración de sentidos construidos a partir de los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante, la transposición didáctica; se resumen en, *reconocerse a sí mismo a través del afecto para facilitar lo difícil y abrirse a nuevas posibilidades que generen amor por el quehacer artístico.*

Por otra parte, la integración de sentidos derivados de los saberes basados en la experiencia y que tienen como estatuto epistemológico fundante, la práctica profesional son: *el acontecimiento musical como oportunidad para autoexigirse y convivir en un entorno de autorregulación.* Como resultado de la integración de estos dos sentidos se entiende al endecagrama como lo siguiente: *el reconocimiento de sí mismo para autoexigirse y abrirse a nuevas posibilidades dentro del quehacer artístico.*

5.2.2. Integración de segundo nivel: Saberes de carácter implícito (Teorías implícitas y guiones y rutinas).

Los saberes de carácter implícito están mediados por una serie de normativas institucionales y la historia de vida del maestro, las cuales convergen en unas figuras discursivas que le dan un sentido profundo a la enseñanza de una noción específica, en este caso la noción escolar endecagrama.

Retomando los sentidos construidos en el apartado anterior (integración de primer nivel) se tienen los siguientes sentidos: el sentido construido a partir de las teorías implícitas y más precisamente, su estatuto fundante, el campo cultural institucional, se resume como *la reflexión sobre la diversidad y la convivencia en entornos escolares organizados*. Por otra parte, el sentido construido a partir de los guiones y rutinas, específicamente su estatuto fundante, la historia de vida del profesor, se resume en *El colectivo musical como artífice del reto a superarse a sí mismo que incentiva a ir más allá*. Como resultado de la integración de estos dos sentidos se entiende al endecagrama escolar desde lo tácito como *la reflexión como estado que promueve la superación de sí mismo y facilita la convivencia desde el reconocimiento a la diversidad*.

5.3. Integración de tercer nivel

En este nivel de integración, se busca hallar un sentido común y general tanto de los saberes explícitos e implícitos que el profesor construyó en la enseñanza de la noción de endecagrama. La noción escolar de endecagrama deja en evidencia el profundo y complejo conocimiento del profesor de música, donde a partir de las figuras retóricas subyacentes en su discurso le da sentido a la enseñanza de la noción enseñada.

Retomando los sentidos construidos en el apartado anterior (integración de segundo nivel), donde emerge un sentido de carácter explícito y otro implícito para luego ser interpretados como un solo el cual sustenta el conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción escolar endecagrama. A continuación, se presentan nuevamente los sentidos de carácter explícito e implícito para luego ser integrados en uno solo.

- El sentido de carácter explícito se resume en, *El reconocimiento a sí mismo para autoexigirse y abrirse a nuevas posibilidades dentro del quehacer artístico.*
- El sentido de carácter implícito se resume en, *La reflexión como estado que promueve la superación de sí mismo y facilita la convivencia desde el reconocimiento a la diversidad.*

Como resultado, la noción escolar de endecagrama se posiciona como un concepto de gran complejidad integrado a su vez por diversos saberes, que muestran una variedad de sentidos y son evidenciados por el discurso del profesor mediante una serie de figuras discursivas que forman parte de su propia construcción epistémica. Al analizar e interpretar gran diversidad de sentidos parciales se pudo entender las noción de endecagrama para el profesor que participó en el estudio como un mecanismo escolar de tipo cultural que *Promueve la reflexión para reconocerse a sí mismo con el fin de autoexigirse en pro de la superación personal y de esta manera abrirse a nuevas posibilidades que favorezcan la convivencia y el reconocimiento a la diversidad.*

El Conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción de endecagrama

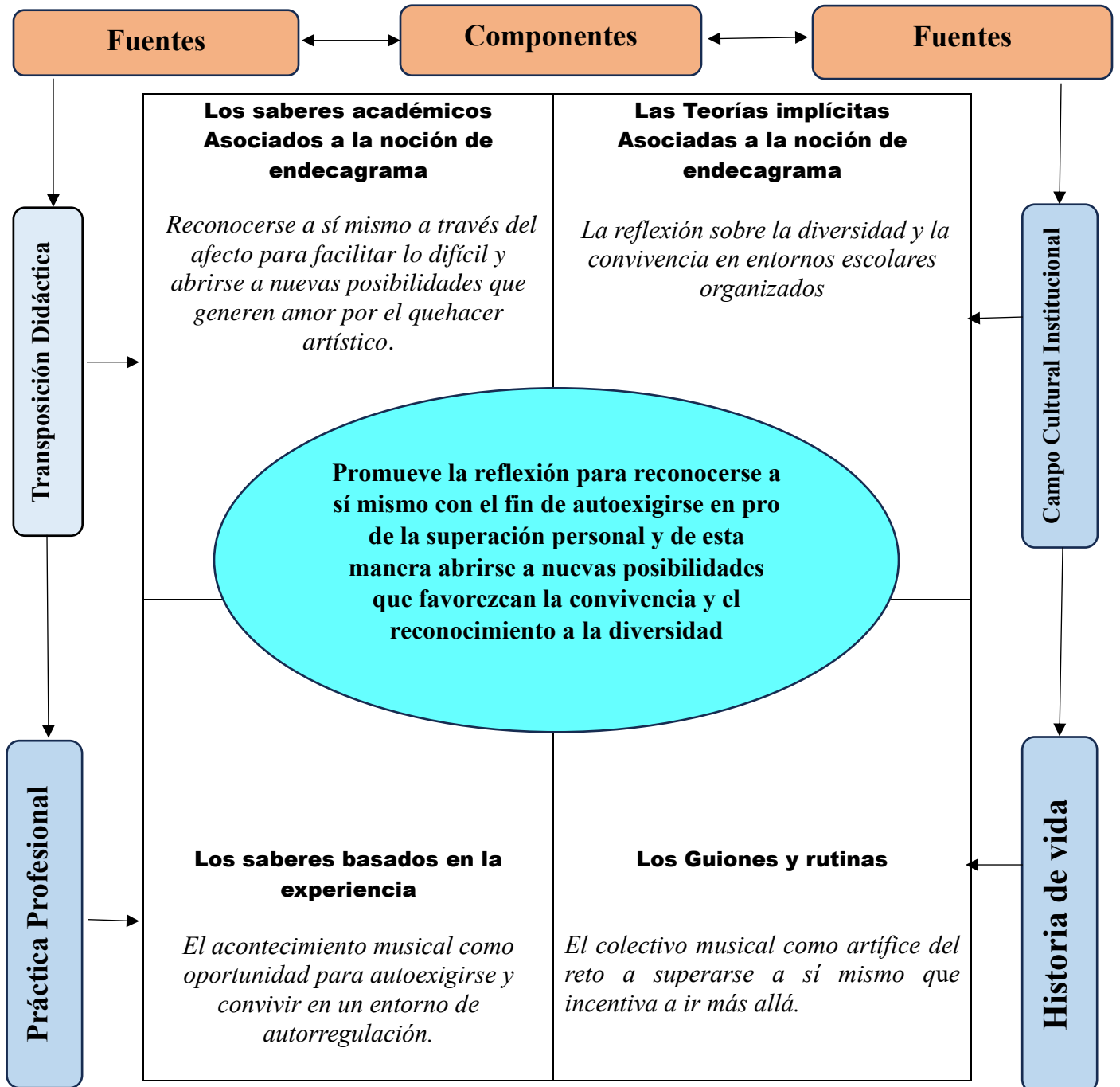


FIGURA 6 El conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción escolar endecagrama

Fuente: Elaboración propia

6. CONCLUSIONES

La interpretación y análisis llevada a cabo en esta investigación da cuenta de la complejidad del conocimiento del profesor, que mediado por la intencionalidad de enseñanza construye una red de sentidos profundos alrededor de la noción escolar de endecagrama, los cuales se dan a través de figuras retóricas.

A continuación, se presentan las siguientes conclusiones, producto de la investigación sobre el conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción de endecagrama.

- El conocimiento profesional específico del docente música asociado a la noción escolar de endecagrama está compuesto por cuatro saberes: Los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, que son de carácter explícito, y las teorías implícitas y, guiones y rutinas, de carácter implícito, que a su vez funcionan como un sistema de ideas integradas.
- El conocimiento profesional específico del docente de música asociado a la noción escolar de endecagrama es un mecanismo cultural que promueve la reflexión para reconocerse a sí mismo con el fin de autoexigirse en pro de la superación personal y de esta manera abrirse a nuevas posibilidades que favorezcan la convivencia y el reconocimiento de la diversidad.
- En los saberes académicos se construyeron dos figuras discursivas que a partir de la transposición didáctica dan cuenta del sentido profundo del discurso del profesor: La metáfora del endecagrama como espejo-reflejo que invita a la reflexión y a mirarse a sí mismo y La metáfora de la Mnemotecnia como facilitador de lo difícil a través del análisis.

- En los saberes basados en la experiencia emergen las siguientes figuras retóricas: La entrega extemporánea como oportunidad para formar parte del suceso musical y La metáfora del video juego como exhortación hacia la autorregulación colectiva y la convivencia.
- En las teorías implícitas aparecieron las siguientes figuras discursivas: La metáfora de la campaña institucional, como un pretexto para encontrar la alteridad y la metáfora de la limpieza como invitación a devenir un sujeto organizado.
- En los guiones y rutinas las figuras construídas fueron las siguientes: La superación del miedo a través del afecto y la metáfora del puesto de los músicos como invitación a formar parte del colectivo musical.
- El conocimiento profesional del profesor de música es múltiple, complejo, intencionado y sobre todo propio y único, que mediado por su intencionalidad de enseñanza responde a unos contextos y necesidades específicas.
- Se considera adecuado el uso del paradigma de investigación cualitativa de corte interpretativo, ya que esta permite ver un panorama mucho más amplio y diverso, en aras de indagar por la compleja red de sentidos producida por el profesor.

Bibliografía

- 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]*. Bogotá D.C: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bolívar, A. (Enero-Abril de 1993). "Conocimiento didáctico del contenido" y formación del profesorado: El programa de L. Shulman. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 113-124.
- Briones, G. (2006). *Teoría de las ciencias sociales y de la educación, Epistemología*. México: Trillas Editorial.
- Castañeda, L. (2016). *El conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción de compás [Tesis de Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional]*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castañeda, L., & Perafán, A. (2015). El conocimiento profesional del profesor: Tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. *Pensamiento, palabra y obra*, 8-21.
- Chevallard, Y. (1997). *La Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué Editorial.
- Clarck, C., & Peterson, C. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza. Tomo III*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Espinosa, S. (2013). *El conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria sobre la noción de escritura [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gas, S., & Mackey, A. (2009). *Simulated Recall Methodology in Second Language Research*. Mahwah: Taylor & Francis.
- Glaserfeld, E. (1995). *Despedida de la objetividad en el Ojo del observador, Contribuciones al constructivismo*. (P. W. (compiladores), Ed.) Barcelona: Gedisa.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata Editorial.
- Jiménez, S., Cerrón, C., & Bautista, A. (1990). El desarrollo del conocimiento práctico mediante procesos de investigación-acción. *Revista interuniversitaria de formación de profesores*(9), 43-50.
- Marcelo, C. (2005). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar: Una revisión personal. En A. y. Perafán, *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales* (págs. 45-61). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Martínez, J. (2011). Mètodos de Investigaciòn Cualitativa. *Silogismo màs que conceptos- Revista de la corporaciòn Internacional para el desarrollo Educativo*(8), 1-34.
- Ortega, J. M. (2016). *El conocimiento profesional específico del profesorado de tecnología e informática, asociado al concepto de tecnología escolar [Tesis Doctorado en Educación, Universidad Pedagógica Nacional]*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, A. (2000). *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Bogotá: Magisterio.
- Perafán, A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, A. (2013). La Transposiciòn didáctica como estuto epistemológico fundante de los saberes del profesor. *Folios*, 83-93.
- Perafán, A. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas*. Bogotá D.C: Aula de Humanidades.
- Porlán, R., Rivero G, A., & Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 271-288.
- Porlán, R., Rivero, A., & Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 155-171.
- Russell, T. (1976). *On the provision made for development of views of science and teaching in science teacher education [Thesis of Doctor of Philosophy, University of Toronto]*. Toronto: University of Toronto.
- Schôn, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós Editorial.
- Shulman, L. (Julio-Septiembre de 2019). Recuperando los clásicos- Aquellos que entieden: Desarrollo del conocimiento en la enseñanza / Presentaciòn de la ediciòn y traducción: Antonio Bolívar (Universidad de Granada). *Profesorado: Revista de curriculum y formaciòn del profesorado*, 23(3), 269-295.
- Stake, R. (1999). *Investigaciòn con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vasilachis, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez B, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Soneira, A. (2006). *Estratègias de investigaciòn Cualitativa*. Barcelona- España: Gedisa Editorial.

ANEXOS

ANEXO A FORMATO DEL PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A PARTIR DE LA ELABORACIÓN DE REBECA URAZÁN, INTEGRANTE DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN INVAUCOL (2014).

 <p style="font-size: small;">UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Educadora de educadores</i></p>	<p>Universidad Pedagógica Nacional</p> <p>Maestría en Educación</p> <p>Grupo de Investigación por las Aulas Colombianas</p> <p><i>Protocolo de Entrevista Semiestructurada</i></p>
Nombre Investigación	
<p>CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE MÚSICA ASOCIADO A LA NOCIÓN DE ENDECAGRAMA</p>	

Datos Básicos Investigación			
Investigador: Edson Barrera		Docente Entrevistada: Estudio de Caso:	
Tipo de entrevista: Cuestionario Semiestructurado		Fecha de Entrevista:	
Hora de Inicio:	Hora de Culminación:	de 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			
<p>Estimado Maestro: antes de iniciar la entrevista, de parte del proyecto denominado "CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE MUSICA ASOCIADO</p>			

A LO NOCIÓN DE ENDECAGRAMA” 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 endecagrama. 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 otro 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 su identidad 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: <input type="radio"/> Entre 5 y 10 años: _____ <input type="radio"/> 10 a 15 años: _____ <input type="radio"/> 15 a 20 años: _____ <input type="radio"/> Más de 21 años: _____ ¿Cuántos años?: _____	Edad: <input type="radio"/> Entre 20 y 30 años: _____ <input type="radio"/> 30 a 40 años: _____ <input type="radio"/> 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: _____
Grado del escalafón:	Titulo de pregrado: _____	Formación luego del pregrado: _____
Lugar de nacimiento: _____	Ultimo colegio donde desarrollo su praxis: _____	
¿Quiere mencionar algún aspecto antes de empezar la entrevista?: _____		

PREGUNTAS CARACTERIZACIÓN- HISTORIA DE VIDA

EXPERIENCIA DOCENTE

1. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando como profesor?
2. ¿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)?
3. ¿Qué incidencia ha tenido esta formación académica en su práctica profesional?
4. ¿La mayor parte de su experiencia docente se ha desarrollado en colegios públicos, privados u otra clase de instituciones?
5. ¿En qué grados se ha desempeñado como docente?
6. ¿Hace cuánto llegó a esta institución?
7. ¿Cuánto tiempo estuviste en la institución anterior (Si estuvo en otro lugar)?
8. ¿Qué recuerdos posee de las otras instituciones en las que ha trabajado?

EL PROFESOR

9. ¿Cómo define usted lo que es ser profesor?
10. ¿Qué lo llevo a formarse como docente?, ¿Existieron momentos decisivos que lo llevaron por este “camino”?
11. ¿En qué momentos le ha costado la decisión de ser profesor?, ¿En qué momentos se ha sentido recompensado con esa decisión?
12. ¿Qué acontecimiento ha considerado crítico (positivo o negativo) en su vida laboral y personal que ha afectado la percepción y el estilo de su práctica?
13. ¿Qué experiencias de vida consideras que han configurado tu práctica como docente? en relación a:
 - Otros profesores
 - Situaciones familiares
 - Colectivo con el que ha laborado
 - Estudiantes, etc.

SABERES ACADÉMICOS

Preguntas

14. ¿Cómo enseña la noción de endecagrama en las instituciones donde labora? ¿Existe alguna diferencia? ¿Por qué?
15. ¿Cuáles son aquellos aspectos o temáticas más importantes al enseñar la noción de endecagrama? ¿Por qué seleccionaría esos?
16. ¿Cree usted que la noción de endecagrama se conecta con otras nociones?, ¿Por qué?
17. ¿Considera que ser músico es diferente a ser profesor de música?, ¿Por qué?

SABERES BASADOS EN LA EXPERIENCIA

Preguntas

18. ¿Qué estrategias utiliza para enseñar la noción de endecagrama?, ¿Recurre a alguna clase de método o recursos?
19. ¿Cómo prepara una clase (o las clases) en las que enseña la noción de endecagrama?, ¿la forma de preparar esta clase ha sido transformada con el tiempo?, ¿en qué forma?
20. ¿Considera importante la reflexión en su labor docente y a su vez sobre la noción de endecagrama?

TEORÍAS IMPLÍCITAS

Preguntas

21. ¿Cómo a partir de la enseñanza del endecagrama promueve las competencias o estándares que plantea el PEI del colegio para la enseñanza de esta noción?
22. ¿Cómo ha venido transformando la noción que usted construyó de endecagrama a lo largo de su permanencia en ambas instituciones?

GUIONES Y RUTINAS

Preguntas

23. ¿Recuerda alguna experiencia de tu infancia, adolescencia o juventud en relación con su proceso de aprender sobre el concepto de endecagrama, que pueda considerar dolorosa o traumática? ¿Podría tener algún recuerdo agradable al respecto?

24. ¿Considera usted que el concepto de endecagrama ha adquirido una importancia diferente a la que tenía hace 20, 10 o 5 años? ¿Cómo lo visibiliza?

ANEXO B. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN:

UNIVERSIDAD

PEDAGÓGICA

NACIONALMAESTRÍA

EN EDUCACIÓN

GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS —INVAUCOL—

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

Protocolo de Observación

Autor Dr. Gerardo Andrés

Perafán Echeverri.

Presentación del protocolo

de observación

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

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

- a. Centrar la atención del observador en todos aquellos indicios que parecen conducir, inicialmente, a la estructura de las categorías en mención.
- b. Promover in situ acciones inmediatas de asociación entre los datos observados y las determinantes fundamentales de las categorías 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 ΘA y ΘB que se refieren a el conocimiento profesional específico de un profesor (X) asociado a las nociones particulares que se desean estudiar; la X está representando a cada profesor o caso a estudiar, esta podrá ser reemplazada por un nombre o denominación particular durante el momento de la observación dependiendo de lo acordado con cada uno de ellos, frente a cómo quieren aparecer en cada protocolo y en la investigación.

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

Categorías todas, que por definición se encuentran integradas en la categoría Conocimiento Profesional Docente.

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

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

- Los saberes académicos contruidos por el profesorado —de un área cualquiera—, asociados a una noción particular (θ_1).
- Los saberes basados en la experiencia contruidos por el profesorado —de un área cualquiera—, asociados a una noción particular (θ_2).
- Las teorías implícitas contruidas por el profesorado —de un área cualquiera—, asociados a una noción particular (θ_3).
- Los guiones y rutinas contruidos por el profesorado —de un área cualquiera—, asociados a una noción particular (θ_4).

Así, siguiendo en la línea de Stake, dichos temas los representamos como: θ_1 , θ_2 , θ_3 , y θ_4 , en cuyo caso θ representa la manera como desde la investigación se interroga por las relaciones específicas (de emergencia, estructura, dinámica, integración e identidad, entre otras), de cada saber con la noción particular que se investiga.

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

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

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

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

Caso Θ_A :

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

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

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

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

Caso Θ_B :

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

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

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

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

En síntesis, el protocolo de observación consiste en cuatro tipos de argumentación posible que, dada la estructura de las categorías *Conocimiento Profesional Docente como Sistema de Ideas Integradas* y *Conocimiento Profesional Docente Específico asociado a Categorías Particulares*, actúan como marcos de referencia para la construcción y registro de los datos en la observación de clases. Con el protocolo, entonces, se pretende en primera instancia 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 transcrita e identificable en un conjunto continuo de párrafos o, lo que es lo mismo, la diferenciación temática o categorial de una parte de la totalidad, cuya característica fundamental es portar un sentido completo intrínseco” (2004, p. 120), en términos generales se define como la unidad mínima de sentido construida dentro de un discurso lo menos extenso posible para poder darle una organización, lo que puso en juego la capacidad del investigador de subdividir y analizar qué es un episodio en la clase para extraerlo y darle un único sentido.

En el espacio Identificación de episodios asociados a $\theta_1, \theta_2, \theta_3, \theta_4$ se debe asociar los episodios registrados previamente, a los problemas específicos que ayudan a esclarecer el caso. Así, la identificación de un episodio en el proceso de observación presupone intuir o suponer una relación de éste con por lo menos uno de los temas específicos señalados en la investigación como esclarecedores del caso Θ .

Formato asociado al protocolo de observación

Investigador	Institución Educativa	Fecha:	Hora de inicio: Hora final:
Profesor(a):	Edad Entre 20 y 30 /31 y 40/ Más de 41	Curso/Grado/Ciclo:	Intensidad horaria
Experiencia del profesor(a): Entre 5 y 10 años /10 y 15 años= Más de 15 años		No. de alumnos:	Asignatura:
Temas asociados		Estrategias pedagógicas (guías, trabajo en grupo, juegos, exposiciones, etc)	Empleo de libros de texto

Θ_A = Conocimiento Profesional Docente Específico del profesor (X) asociado a la noción (n)		
Registro de episodios (Ep_1, Ep_2, \dots, Ep_n) de clase asociados a Θ_A	Identificación de episodios asociados a $\theta_1, \theta_2, \theta_3, \theta_4$	Descripción Tipo: $Ep_n \subset \theta_n \leftrightarrow$ $\theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta_A$ ¿Por qué $Ep_n \in \theta_n$?

ANEXO C . 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 EcheverriPresentación 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 construido 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 (\mathfrak{D}_n) si y sólo si (\leftrightarrow) el saber Y_n (que pertenece a ese tema particular - \mathfrak{D}_n -) aparece estructurado (pertenece, este contenido) en una acción discursiva intencional del maestro dirigida a sujetos (AIDM→S). De donde podemos obtener la siguiente formulación general:

ARG2: $Ep_n \subset \mathcal{E}_n \leftrightarrow Y_n \in \mathcal{E}_n$ 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: $Ep_n \subset \mathcal{E}_1 \leftrightarrow Y_1 \in \mathcal{E}_1$ y $Y_1 \in AIDM \rightarrow S$

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

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

ARG2.4: $Ep_n \subset \mathcal{E}_4 \leftrightarrow Y_4 \in \mathcal{E}_4$ 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 (\mathcal{E}_n) planteados como esclarecedores del caso, si y solo si (\leftrightarrow) el tema (\mathcal{E}_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

$\subset \mathcal{E}_n \leftrightarrow \mathcal{E}_n \in Y_n$ 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: $Ep_n \subset \mathcal{E}_1 \leftrightarrow \mathcal{E}_1 \in Y_1$ y Y_1 (es causado por) Td

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

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

ARG3.4: $Ep_n \subset \mathcal{E}_4 \leftrightarrow \mathcal{E}_4 \in Y_4$ 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 (\in) a uno de los cuatro saberes (Y_n) que han sido reconocidos históricamente como integrados al Conocimiento Profesional Docente y si dicho saber (Y_n) está asociado o pertenece (\in) a una cualquiera de las condiciones consciente o inconsciente propias de dichos saberes (C_n s). Las cuales como las hemos identificado son: Sext, Sexp, Sinet, Simr o Sim-r.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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 D. EJEMPLO DEL ANALYTICAL SCHEME DILIGENCIADO A PARTIR DE UNA TRANSCRIPCIÓN

The screenshot displays the ATLAS.ti software interface. The main window shows a transcription document titled "D 5: Clase 02- Sexto 04". The text in the document is as follows:

32 EP.14 P: Yohan Elías Guevara qué respuesta tienes hijo?, (El estudiante le responde que estuvo solo en su casa y no pudo enviarle nada) y entonces?, hoy qué vas a hacer para poderme cumplir con eso para que no acarree consecuencias para el otro periodo?, tú tienes mi teléfono, ahí está arriba también espero que no dejes pasar esta oportunidad pero porfa que lo hagas tú, no pongas a nadie que lo haga que me interesa así desafines hazlo, pero hazlo vos.

33

34 EP.15 P: Respuesta quiero sobre lo mismo con Yoan Guevara, ah bueno sos vos. Kevin Joan ? Y por qué no me lo enviaste (El estudiante responde que no pudo hacerlo) Cómo?... hasta las 3, ya el periodo este lo pierdes no?, este periodo ya está perdido porque ya se pasaron notas, lo que vamos a evitar es que te acarree consecuencias para el último periodo.

35

36 EP.16 P: Chicos la cuestión de esto es que yo quiero que quede una reflexión, las personas que he nombrado y que voy a nombrar están fallando en una cosa, en qué, en qué?... responsabilidad. Quiénes son los que no me lo trajeron?, tú, a vos si me lo trajiste, falta responsabilidad hijo, quién más? tú mi amor, vos también amor (Hablando con unas estudiantes),

37

38 EP.17 P: oigan esto que les estoy mostrando es un espejo (Haciendo el mismo gesto de espejo cuando está explicando la noción de endecagrama) para que ustedes se miren cara a cara y sepan en qué están fallando, entonces por favor cada quien sabe en que está fallando

39

40 EP.18 P: acabo de nombrar a Kevin Joan , pero ahí en ese mismo barco de la irresponsabilidad está Dariana Páez, quién es? mami vos?, me extraña mi amor, qué pasó ?, la adolescencia te está cascando fuerte mi reina, ojo con eso más compromiso, cómo vas en las otras materias?, lo mismo mi amor, falta más compromiso, más responsabilidad, vos sos de las buenas, ¿qué pasó?, hasta las 3 mi amor o si no ese 2.5 va para el otro y final...

41

The interface also includes a sidebar on the left with a project explorer showing a tree structure of documents and codes. On the right, there are several floating windows displaying lists of codes such as "2.3 AIDS teorías implícitas" and "4.2 saberes explícitos prácticos". A top toolbar contains various icons for document management and analysis.

ANEXO E. LIBRO DE CÓDIGOS ATLAS TI

The image shows a screenshot of the Microsoft Excel interface. The title bar reads 'libro de códigos - Excel' and the user name is 'edson barrera'. The ribbon is set to 'Inicio' (Home). The formula bar contains the text '1.1pertenece a saberes académicos'. The spreadsheet has the following structure:

	A	B	C	D	E	F
1	Código	Comentario	Grupo de códigos 1	Grupo de códigos 2	Grupo de códigos 3	Grupo de códigos 4
2	1.1pertenece a saberes académicos	evidente pertenencia al saber universitario o académico		Saberes académicos		
3	1.2pertenece a saberes de la experiencia	evidente pertenencia a la experiencia profesional			Saberes basados en la experiencia	
4	1.3pertenece a teorías implícitas	aparente estructuración teórica no formulada				Teorías implícitas
5	1.4pertenece a guiones y rutinas	aparente derivación de historia de vida	Guiones y rutinas			
6	2.1 AIDS saberes académicos	dirigido a explicar el saber		Saberes académicos		
7	2.2 AIDS saberes experiencia	dirigido a proponer indole practica			Saberes basados en la experiencia	
8	2.3 AIDS teorías implícitas	dirigido a acción relacionada con la institucion				Teorías implícitas
9	2.4 AIDS guiones y rutinas	dirigido a proponer algo en el marco de guion o rutina	Guiones y rutinas		Saberes basados en la experiencia	
10	3.1 causado por transposición didáctica	explicación sobre sentido construido a partir de TD		Saberes académicos		
11	3.2 causado por practica profesional	derivado de aprendizaje laboral				
12	3.3 causado por CCI	derivado o relacionado con la institución				Teorías implícitas
13	3.4 causado por historia de vida	derivado o relacionado con la historia de vida	Guiones y rutinas			
14	4.1 saberes explicitos técnicos	evidente reflexión desde los saberes de la universidad		Saberes académicos		
15	4.2 saberes explicitos prácticos	evidente reflexion desde la experiencia laboral			Saberes basados en la experiencia	
16	4.3 saberes inconscientes estructurados como teorías	derivados de teorías institucionales				Teorías implícitas
17	4.4 saberes inconscientes reprimidos	producto de la reacción contraria a la propia experiencia	Guiones y rutinas			
18	4.5 saberes inconscientes no reprimidos	producto de la reacción a los acontecimientos de la propia vida	Guiones y rutinas			
19						
20						

ANEXO F. CONSOLIDADO DE EPISODIOS ANALIZADOS

	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
	Entrevista, historia de vida Gr=60	Clase 01- Sexto 04 Gr=71	Clase 01- Octavo 03 Gr=84	Clase 01- Decimo 01 Gr=75	Clase 02- Sexto 04 Gr=79	Clase 02- Octavo 03 Gr=53	Clase 02- Decimo 01 Gr=69	Clase 03- Sexto 04 Gr=42	Clase 03- Octavo 3 Gr=64	Clase 03- Decimo 01 Gr=44	T.E.R. Entrevista Fernando Ibañez	Totales
• 1.1 pertenece a saberes académicos Gr=16	3	1	0	3	0	0	1	2	2	3	1	16
• 1.2 pertenece a saberes de la experiencia Gr=8	3	0	0	1	0	1	0	1	2	0	0	8
• 1.3 pertenece a teorías implícitas Gr=5	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	5
• 1.4 pertenece a guiones y rutinas Gr=25	11	0	0	0	3	2	1	1	0	1	6	25
• 2.1 AIDs saberes académicos Gr=148	0	23	27	33	17	8	12	3	12	13	0	148
• 2.2 AIDs saberes experiencia Gr=98	0	16	15	24	21	13	15	6	15	9	0	134
• 2.3 AIDs teorías implícitas Gr=98	0	9	17	4	21	9	15	8	10	5	0	98
• 2.4 AIDs guiones y rutinas Gr=135	0	13	19	18	18	14	16	15	16	6	0	135
• 3.1 causado por transposición didáctica Gr=29	8	4	1	1	0	3	4	0	2	2	4	29
• 3.2 causado por practica profesional	5	2	6	4	2	5	2	0	3	0	8	37

	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
	Entrevista, historia de vida Gr=60	Clase 01- Sexto 04 Gr=71	Clase 01- Octavo 03 Gr=84	Clase 01- Decimo 01 Gr=75	Clase 02- Sexto 04 Gr=79	Clase 02- Octavo 03 Gr=53	Clase 02- Decimo 01 Gr=69	Clase 03- Sexto 04 Gr=42	Clase 03- Octavo 3 Gr=64	Clase 03- Decimo 01 Gr=44	T.E.R. Entrevista Fernando Ibañez	Totales
• 4.1 saberes explícitos teóricos Gr=18	4	0	1	3	0	2	1	1	2	0	4	18
• 4.2 saberes explícitos prácticos Gr=48	12	0	2	1	1	6	5	2	2	1	16	48
• 4.3 saberes inconscientes estructurados como teorías Gr=24	1	1	0	0	0	0	2	1	2	2	15	24
• 4.4 saberes inconscientes reprimidos Gr=27	3	2	4	2	4	1	2	1	1	0	7	27
• 4.5 saberes inconscientes no reprimidos Gr=30	0	2	2	3	9	2	5	0	0	2	5	30
Guiones y rutinas Gr=241; GS=5	19	20	27	23	34	19	28	16	18	13	24	241
Saberes académicos Gr=189; GS=4	15	27	28	38	17	11	16	5	13	14	5	189
Saberes basados en la experiencia Gr=308; GS=4	15	29	33	40	39	32	34	23	31	16	16	308
Teorías implícitas Gr=173; GS=4	8	10	17	4	22	10	26	15	20	9	32	173
Totales	120	163	203	204	212	140	204	111	161	103	186	1807