

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE
LICENCIATURA EN MÚSICA ASOCIADO A LA NOCIÓN INTERVALO

NELSSY ANDREA TRIVIÑO VALBUENA
Cód. 2016287604

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, 2020

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESOR DE
LICENCIATURA EN MÚSICA ASOCIADO A LA NOCIÓN INTERVALO

NELSSY ANDREA TRIVIÑO VALBUENA

Cód. 2016287604

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

Director: Dr. GERARDO ANDRÉS PERAFÁN ECHEVERRI

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, 2020

A mis padres, la muestra palpable del amor de Dios en la tierra, quienes me sostienen, fortalecen y cuidan dándome vida tantas veces. A mi amado cómplice, dulce compañero de vida, brindas ímpetu a mi espíritu, eres música para mi ser, mi frenesí para no desfallecer.

A los dos corazones afables, alegres y sinceros que confiaron y me alentaron, mis hermanas. A mi Nanita que guía mis pasos con infinitas oraciones desde el cielo.

Han sido ustedes la inspiración y sustento para emprender cada uno de los profundos anhelos del corazón que me han llevado por el camino del conocimiento.

Mi eterno amor y gratitud.

AGRADECIMIENTOS

A mi alma máter, Universidad Pedagógica Nacional por otorgarme tan preciada oportunidad de formación y crecimiento constante.


Al Doctor Andrés Perafán, director de tesis, y a los compañeros del grupo Invaucol (Investigación por las Aulas Colombianas) por las enseñanzas, conocimientos y aportes brindados durante este proceso de construcción investigativa.

A mi Maestro Andrés Pineda Bedoya, quien me ha guiado como padre en el camino de formación profesional, abriendo las puertas de su vida y de su salón de clases para compartir conmigo su espléndido ser docente, mi sincera admiración y gratitud.

Al admirado Maestro Fabio Martínez, cuyo invaluable conocimiento compartió de manera idónea y desinteresada durante sesiones de clase y conversaciones que sin duda aportaron a mi camino profesional.

A mis amigos, hermanos en la música Steffany y Juan Carlos, por su constante interés, aliento y preocupación durante esta etapa formativa.


A mis estudiantes, motivo que me impulsa a ser mejor docente cada día, y a todos aquellos que de una u otra manera animaron e inspiraron la continuidad de este camino.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 217	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	El conocimiento profesional específico del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción intervalo
Autor(es)	Triviño Valbuena, Nelssy Andrea
Director	Perafán Echeverri, Gerardo Andrés
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2020. 217 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Conocimiento profesional docente, noción escolar intervalo, categorías epistémicas, saberes académicos, saberes basados en la experiencia, guiones y rutinas, teorías implícitas.

2. Descripción
<p>La presente investigación se inscribe en la línea conocimiento y epistemologías del profesor en el marco del grupo Investigación por las aulas colombianas (Invaucol). Desde una construcción epistemológica alternativa, cimentada en el pensamiento complejo y el constructivismo radical, pretende dar cuenta del conocimiento que mantiene el profesorado de Licenciatura en Música asociado a la noción intervalo, como construcción del maestro experto, que le caracteriza como un sujeto intelectual, trabajador de la cultura y creador de su propia episteme.</p> <p>Se estructura dentro de un enfoque cualitativo de corte interpretativo que hace uso del estudio de caso múltiple, en él, participaron dos maestros expertos en la enseñanza de la noción intervalo, docentes del programa Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>A partir del análisis e interpretación del discurso de cada maestro, producido con la intencionalidad de enseñar la noción escolar intervalo, se devela el constructo epistémico, diverso, complejo y diferenciado que construye el docente experto, desde dimensiones tácitas y explícitas que se integran en el orden discursivo elaborado dentro del salón de clases.</p>

3. Fuentes
<p>Álvarez, C., y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. <i>Gazeta de Antropología</i>, 1(28), 1-12.</p> <p>Angulo, J. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento del docente. En: J. Angulo, J. Barquín, y Á. Pérez, <i>Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica</i> (pp. 261 - 319). Madrid: Akal.</p> <p>Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). La planificación de la enseñanza en la formación de profesores en Ciencias Jurídicas. <i>Academia. Revista sobre enseñanza del derecho</i>, (30), 87-128.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 217	

Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Universidad de Antioquia*. Obtenido de <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/triangulacionmetodologica.pdf>

Aristóteles. (1994). *Metafísica*. Trad. Sánchez Pacheco. Madrid: Gredos.

Asociación de Academias de la Lengua Española. (2018). *Diccionario de la Lengua Española. Edición del Tricentenario*. Obtenido de Real Academia española: <https://dle.rae.es/?w=diccionario>

Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Bachelard, G. (1985). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.

Ballenilla, F., y Porlán, R. (2003). El conocimiento profesional. En F. Ballenilla, *El practicum en la Formación Inicial del Profesorado de Ciencias de Enseñanza Secundaria. Estudio de Caso*. (Tesis doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Barinas, G. (2013). *Conocimiento profesional específico del profesor de Biología asociado a la noción de célula*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Barthes, R. (1972). Introducción al análisis estructural de los relatos. En R. Barthes, A. Greimas, C. Bremont, J. Gritti, M. Violette, *Análisis estructural del relato* (pp. 9-43). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Berliner, D. (1979). Tempus educare. En P. Peterson, & H. Walberg, *Research on teaching* (pp. 120 - 135). Berkeley: Mc Cutchan.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Blandón, M., Molina, V., y Vergara, E. (2005). Los estilos directivos y la violencia escolar: las prácticas de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 87-103.

Bolívar, A. (1993). Conocimiento Didáctico de Contenido y Formación del Profesorado: El programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 113-124.

Bolívar, A. (2005). Conocimiento Didáctico del Contenido y Didácticas Específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.

Bromme, R. (1988). Conocimiento Profesional de los Profesores. *Enseñanza de las ciencias*, 6, 19-29.

Bruner, J., Goodnow, J., Austin, G. (1956). *A study of thinking*. New York: Wiley.


Castañeda, L. (2016). El conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción de compás. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Ceballos, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(2), 413-423.


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

Clandinin, D. (1992). Creating spaces for Theacher's Voices. *The Journal of Educational Thought*, 26(1), 59-61.

Clark, D. (1986). A cognitive approach to panic. *Behaviour Research and Therapy*, 24(4), 461-470.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 217	

- Clark, C., y Peterson, P. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock, *La Investigación De La Enseñanza tomo III, apartado I* (pp. 442- 539). Buenos Aires: Paidós.
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). *Teachers Thought processes*. Michigan: The Institute for Research on Teaching. [Versión Digital]. Recuperado de: <https://education.msu.edu/irt/PDFs/OccasionalPapers/op072.pdf>
- Creswell, J. (2005). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative an qualitative research*. Upper Saddle Rivera: Pearson Education.
- Consejo Superior Universitario. (2002). Estatuto del Profesor Universitario. *Estatuto del Profesor Universitario*.
- Cuadros, D. (2009). *Investigación cualitativa en el contexto natural: la observación participante*. Barcelona: UIC.
- Danesi, M. (2004). *Metáfora, pensamiento y lenguaje. Una perspectiva viquiana de teorización sobre la metáfora como elemento de interconexión*. Sevilla: Kronos.
- Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus, Revista de Educación*, 180-205.
- De Rivas, T., Martín, C., y Venegas, A. (2012). Conocimientos que intervienen en la práctica docente. *Praxis Educativa*, 1, 27 - 34.
- Demuth, P. (2011). Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación Facultad de Humanidades (UNNE)*, (2), 29-46.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1998). *The landscape of qualitative research*. New Delhi: Sage Publications.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The sage Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Doyle, W. (1981). *La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado*. Los Ángeles: Estudios.
- Dunkin, M., & Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking. A study of practical knowledge*. Londres: Crom Helm.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza II. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos Cualitativos y de Observación* (pp. 47-203). España: Paidós.
- Espinosa, S. (2013). *El conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fuentes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 9(3), 237-258.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 217	

Gage, N. (1975). *Conference on Studies in Teaching*. Obtenido de Panel 6: Teaching as Clinical Information Processing: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED111807.pdf>.

Gage, N. (1978). *The scientific basis of the art on teaching*. Chicago: Rand McNally.

Gas, S., & Mackey, A. (2009). *Simulated Recall Methodology in Second Language Research*. Mahwah: Taylor & Francis.

García, J. (2014). *Las figuras retóricas. El lenguaje literario 2*. Madrid: Arco/Libros.

Gardner, H. (2005). Inteligencias múltiples. *Revista de Psicología y Educación, 1*, 17-26.

Glaserfeld, E. (1989). Despedida de la Objetividad. En P. Watzlawick, & P. Krieg, *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo* (pp. 19-31). Barcelona: Gedisa.

Gómez, A. (2009). Estudio de casos: un instrumento de trabajo educativo. Recuperado en http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/virtuami/file/ext/plan_dise%C3%B1o_estudio.pdf

González, A. (2005). Aportaciones de la psicología conductual a la educación. *Sinéctica, (25)*, 15-22.

González, L. (2009). Estudio de casos bajo el enfoque transdisciplinar. *Multiciencias, 9(3)*, pp. 303-312. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90412325010>

Granado, C., y Domene, S. (2007). *Contexto sociocultural y su influencia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Obtenido de Open Course Ware. Universidad de Sevilla: <http://ocwus.us.es/didactica-y-organizacion-escolar/procesos-de-ensenanza-aprendizaje/asigpea/apartados/apartado2-0.asp.html>

Green, J. (1983). Teaching and learning: A linguistic perspective. *Elementary School Journal, 83(4)*, 353-391.

Gutiérrez, Y. (2012). La investigación sobre el conocimiento del profesor y sus perspectivas para el estudio de concepciones didácticas y disciplinarias en la enseñanza de la lengua materna. En S. Castillo (Ed.), *Lenguaje y educación: Aproximación desde las prácticas pedagógicas* (pp. 79-105). Bogotá: DIE - UD.

Heidegger, M. (1999). *Ontología Hermenéutica de la Facticidad*. Madrid: Alianza.

Hernández, F. (2003). El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. *Revista Educere, (23)*, 433-440.

Hernández, R., Fernández, D., Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Iglesias, P. (2016). Diseño de sonido, espacio sonoro y sonoturcia. *ADE-Teatro, (161)*, 88-101.


Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Jorquera, M. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena, 64(214)*, 57-74.


Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Larousse Editorial. (2016). *Gran Diccionario de la Lengua Española*. España: Grupo Anaya Publicaciones Generales

Malinowski, B. (1975). *Los argonautas del Pacífico occidental: un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica*. Barcelona: Ediciones Península.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 217	

- Martínez, J. (1988). Pensamiento del Profesor y Renovación Pedagógica. *Investigación en la Escuela*, (4), 13-18
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. Silogismo. Más que conceptos. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo*, (8), 1-34.
- Martínez, F. (2010). *Estrategias metodológicas para el desarrollo de la competencia auditiva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, F. (1984). *Transporte Armónico y melódico*. Bogotá: Musical Colombiana Ltda.
- Martínez, F. (2001). *Teoría simplificada de la música*. Bogotá: Instituto distrital de cultura y turismo.
- Martínez, F. (2011). *Memoria musical y entrenamiento auditivo. Incidencia de la memoria musical en el desarrollo de la competencia auditiva*. Madrid: Académica Española.
- Martínez, F. (2016). *Método de Solfeo. Formación Teórico auditiva niveles I – II y III. Serie Música*. Bogotá: Colección Artes para la educación, Universidad Pedagógica Nacional.
- Marcelo, C. (1987) *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.
- McDonald, F., & Elias, P. (1976). *The effects of teacher performance on pupil learning. Beginnig teacher evaluation study. Phase II, Final report, Volume I*. Princeton N.Y. Educational Testing Service.
- Menéndez, R. (2012). EL concepto metodológico de Reflexión en Husserl y en Ricoeur. *Investigaciones Fenomenológicas*, (9), 249-268.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Messina, C., Podolian, S., & Zubiria, F. (2018). Los eventos en la empresa como una forma de afianzar el espíritu de grupo. La importancia de este suceso para promover las relaciones entre los empleados a través de la desjerarquización. *Creación y producción en diseño y comunicación*, 74(83), 57-101.
- Diccionario Enciclopédico Hispano-Americano*. (1899). *Diccionario Enciclopédico Hispano-Americano*. Barcelona: Editorial Montaner y Simón.
- Morin, E. (1994). *El Método. EL conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Mumby, A. (1973). *The provision made for selected intellectual consequences by science teaching: Derivation and application of analytical scheme*. Toronto: University of Toronto.
- Neusa, D. (2017). *El conocimiento profesional específico del profesor de química asociado a la noción escolar de función química*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Orlandini, L. (2012). La interpretación musical. *Revista musical chilena*, 66(218), 77-81. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27902012000200006
- Orozco, J., Olaya, A., y Villate, V. (2009). Soacha municipio amigo de la infancia y la adolescencia. Experiencia de construcción participativa de un modelo de educación de calidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 7(1), 102-115. Obtenido de Studylib: <https://studylib.es/doc/3112302/orozco-j.-c.%3B-olaya--a.%3B-villate--v.-2009.-soacha-munici>.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Educación por la Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 10 de 217	

Ortega, J. (2016). *El conocimiento profesional específico del profesorado de tecnología e informática, asociado al concepto de tecnología escolar*. (Tesis Doctoral). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Pacheco, V. (2003). La inteligencia y el pensamiento creativo: aportes históricos en la educación. *Educación*, 27(1), 17-26.

Perafán, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Perafán, G. (2005). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes. En G. Perafán y A. Bravo, *Pensamiento y conocimiento de los profesores: Debate y perspectivas internacionales* (pp. 15-31). Bogotá: Nomos.

Perafán, G. (2011). *El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Perafán, G. (2012). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *III Congreso Internacional y VIII nacional de investigación en educación, pedagogía y formación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Perafán, G. (2013a) El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo. Aprobado para publicación en el libro: Estado de La Enseñanza de las Ciencias: 2000-2011. MEN-Universidad Del Valle.

Perafán, G. (2013b). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Folios*, 37(1), 83-93.

Perafán, G. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas. El profesorado como productor de conocimiento disciplinar-profesional*. Bogotá: Aula de humanidades.

Perafán, G. (2016). El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares, fundamentación con estudio de caso. En G. Perafán., E. Badillo., y A. Adúriz (Comps.), *Conocimiento y emociones del profesorado* (pp. 65-96). Bogotá: Aula de humanidades.

Perafán, G., y Tinjacá, F. (2012). El conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la Noción de Nomenclatura Química. *Revista EDUCYT*, 147-162.

Pérez, A., y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 11(22), 37-64.


Pérez, A. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno Sacristán, y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 125-138). Madrid: Akal Editor.

Pineda, A. (2003). *Apuntes sobre teoría musical*. Bogotá: Centro Don Bosco.

Pineda, A., y Skriagina, S. (2009). *Antología de Ejemplos para el Análisis Armónico de la Música Tonal y Modal Del Siglo XX*. Bogotá: UNED.

Pineda, A., y Skriagina, S. (2011). *Análisis Armónico. Neomodalidad y Neotonalidad*. Bogotá: UNED.

Pineda, A., y Skriagina, S. (2012). Analizando la armonía en la composición neomodal y neotonal. *Pensamiento, Palabra y obra*, 8(8), 4-23.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 11 de 217	

Pollio, H., Barlow, J., Fine, H., & Pollio, M. (1977). *The Poetics of Growth: Figurative Language in Psychology, Psychotherapy, and Education*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Porlán, R., y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de las ciencias*. Sevilla: Díada.

Porlán, R., Rivero, A., y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos. *Enseñanza de las ciencias*, 15(2), 155-171. *Psicología de la Educación*. (25 de Noviembre de 2018). Obtenido de <https://www.psicopedagogia.com/definicion/cognitivo>

Reina, M. (2014). *El conocimiento profesional específico del profesorado de tecnología asociado a la noción de diseño*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Requena, F. (1989). El concepto de red social. *REIS: Revista española de investigaciones sociológicas*, (48), 137-152.

Rivero, A., y Porlán, R. (s.f.). *La naturaleza y organización profesional del conocimiento profesional "deseable" del profesorado*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Rodríguez, G., y Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Romera, Á. (2009). *Recursos estilísticos semánticos*. Obtenido de Retórica. Manual de retórica y recursos estilísticos: <http://retorica.librodenotas.com/Recursos-estilisticos-semanticos/oximoron>

Russell, T. (1976). On the provision made for development of views of science and teaching in science teacher education. (Thesis of Doctor of Philosophy). Toronto: University of Toronto.

Saltalamacchia, H. (1992). Las entrevistas semiestructuradas. En Autor. *Investigación, Movimientos sociales, identidad y narrativas contra-hegemonías*. Buenos Aires: Cuaderno de investigación.

Schafer, R. (1969). *El nuevo Paisaje Sonoro*. Buenos Aires: Ricordi.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.


Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.

Silva, Y. (2015). *El conocimiento profesional específico del profesorado de primaria asociado a la noción escolar de multiplicación*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.


Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Stake, R. (2012). Estudios de caso cualitativos. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* (pp. 443-446). España: Gedisa.

Stake, R. (2003). Case studies. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 134-164). Thousand Oaks, CA: Sage.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 12 de 217	

- Stolp, S. (1994). *Clearinghouse on Educational Policy and Management*. Obtenido de Liderazgo para la cultura escolar: <http://www.ericdigests.org/2003-3/escolar.htm>
- Taylor, S., y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Nueva York: Book Print (edición original 1992).
- Tinjacá, F. (2013). *El conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tomatis, A. (1969). *El oído y el lenguaje*. Barcelona: Martínez Roca.
- Toulim, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Ediciones Península.
- Triviño, N. (2015). *La guía de aprendizaje, estrategia didáctica para la formación de los estudiantes de dirección coral de la UPN*. (Tesis de Pregrado). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2010a). Proyecto Educativo Institucional - PEI. *Documento de Proyecto Educativo Institucional - PEI*. Bogotá.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2010). *Información General, Principios y Objetivos: Universidad Pedagógica Nacional*. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional Web site: <http://www.pedagogica.edu.co/home/vercontenido/6>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2016). Renovación del registro calificado. Fac. Bellas Artes. Dpto. Educación Musical. Lic. en Música. Bogotá.
- Urazán, R. (2017). *Conocimiento profesional específico de los profesores de biología asociado a la noción de gen*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4, 37-46.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa [Libro en línea]*. Obtenido de Investigación Social: <http://jbposgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf>
- Vicerrectoría Académica. Universidad Pedagógica Nacional. (2000). Proyecto de Autoevaluación y Autoregulación. *Autoevaluación en la Universidad Pedagógica Nacional en el Marco de Procesos de Autorregulación. Lineamientos generales*. Bogotá, Colombia.
- Wilson, S., Shulman, L., & Richert, A. (1987). 150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching. En J. Calderhead, *Exploring Teacher Thinking* (pp. 104-124). Londres: Cassell.
- Winne, P., & Marx, R. (1997). Reconceptualizing Research of Teaching. *Journal of Educational Psychology*, 69, 668 – 678.
- Williams, M., Grinnell, R., & Unrau, Y. (2005). Case levels design. En R. Grinnell & Y. Unrau (Eds.), *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (pp. 171-184). New York: Oxford University Press.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Tercera edición. Sage: Publications USA.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 13 de 217	

4. Contenidos


El presente documento comprende cinco capítulos que describen y desarrollan la realización de la investigación, a saber: Presentación de la investigación, delimita y justifica los alcances y objetivos para su desarrollo; Marco referencial, expone de forma concreta los soportes teóricos que han contribuido a la construcción del conocimiento profesional docente asociado a categorías particulares; Metodología, describe las especificidades tanto epistemológicas como metodológicas necesarias para llevar a cabo la indagación; Análisis e interpretación de datos, da a conocer la compleja red de relaciones que tejen los maestros ΘA y ΘB desde ocho figuras discursivas portadoras de sentidos subyacentes, elaboradas en función de la enseñanza de la noción escolar intervalo. El quinto capítulo expone las Conclusiones, organizadas en tres categorías ([1] las generalidades epistemológicas del conocimiento profesional del profesor de Licenciatura en Música, [2] las consideraciones sobre la ruta metodológica, técnicas e instrumentos de construcción de datos y [3] los aprendizajes y reflexiones) como cierre de la investigación; finalmente el lector podrá encontrar las referencias bibliográficas y los anexos, que permitieron la consolidación del documento.

5. Metodología

Para el desarrollo de la investigación se especifican asuntos de orden epistemológico y de orden metodológico. En cuanto a los primeros, se hace referencia a una visión alternativa desde la existencia de lo que Perafán (2005) llama una ‘polifonía epistemológica’, posibilitando la comprensión de aspectos constitutivos y asociados con el enfoque metodológico como lo son el conocimiento, el sujeto intencional, el objeto y la realidad, los cuales son comprendidos y abordados desde perspectivas no reduccionistas que permitan complejizar y entender el asunto del conocimiento del profesor asociado a la noción intervalo. Sobre los segundos, este trabajo investigativo se ubica en un enfoque cualitativo de corte interpretativo con estudio de caso múltiple, en el que participaron dos maestros considerados expertos en la enseñanza de la noción intervalo.

La ruta metodológica hace uso de herramientas y métodos pertinentes para el logro de los objetivos establecidos, contiene herramientas, técnicas e instrumentos que procuran ‘descripciones abiertas’, ‘comprensión mediante la experiencia’ y ‘realidades múltiples’ (Stake, 1999).

Se encuentra entonces el estudio de caso, la observación participante, la entrevista semiestructurada, la técnica de estimulación del recuerdo, el analytical scheme y finalmente la triangulación. Asuntos estructurantes de la ruta metodológica que responden a su cometido específico: recolectar y construir los datos; y producir los sentidos mediante el análisis y la interpretación.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 14 de 217	

6. Conclusiones

Las conclusiones fueron organizadas en tres tipos: el primero, las generalidades epistemológicas del conocimiento profesional del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción intervalo. El segundo, las consideraciones sobre la ruta metodológica, técnicas e instrumentos de construcción de datos empleados en esta investigación y, el tercero, los aprendizajes y reflexiones que la construcción de esta tesis ha suscitado para la vida profesional de la investigadora. Se presenta una conclusión por cada tipo, consideradas las más representativas.

En cuanto al primer tipo

- El conocimiento profesional específico que mantiene el profesorado de Licenciatura en Música es una rica y compleja polifonía epistemológica producida por el maestro experto dentro de marcos históricos estructurados en la intencionalidad de enseñar la noción escolar intervalo. Esta última categoría, construida por el profesor y evidenciada en el orden discursivo que produce en el salón de clases como dispositivo epistemológico estructurado a partir de metáforas, sinestesias, epifonemas, oxímoron y relatos, portadores de sentidos parciales que en su integración construyen un sentido omnímodo de la noción escolar intervalo.

En cuanto al segundo tipo

- El trabajo de campo realizado mediante la observación participante, la grabación y transcripción de audio y video, la entrevista semiestructurada y la técnica de estimulación del recuerdo, permite ampliar la visión de la subjetividad y la intencionalidad de los docentes participantes, dando cuenta del sentido diferenciado construido por los maestros, desde posibilidades alternativas de pensamiento complejo y no reduccionista que indaga por el dispositivo discursivo del profesor.

En cuanto al tercer tipo

- Este proceso permitió a la investigadora acrecentar su interés por la investigación en educación musical, específicamente en programas de formación de Maestros, pues son pocas las investigaciones que se interesan por indagar por el conocimiento del profesor en este tipo de contextos, teniendo en cuenta las amplias posibilidades que la formación de profesores en música ofrece

Elaborado por:	Nelssy Andrea Triviño Valbuena
Revisado por:	Gerardo Andrés Perafán Echeverri

Fecha de elaboración del Resumen:	08	06	2020
--	----	----	------

Índice

0. Introducción	20
1. Presentación de la investigación	23
1.1. Planteamiento y delimitación de la situación problema	23
1.2. Justificación	27
1.3. Objetivos	28
1.3.1. Objetivo General.....	28
1.3.2. Objetivos Específicos.	28
2. Marco referencial.....	29
2.1. Estudios investigativos sobre el profesor. Orígenes y transformaciones.....	30
2.1.1. De la efectividad en la enseñanza a la cognición del profesor.	30
2.1.2. El pensamiento del profesor, asunto de indagación.....	37
2.2. Un enfoque alternativo: el conocimiento del profesor.....	43
2.2.1. El Conocimiento Práctico del Profesor.....	44
2.2.2. El Conocimiento Pedagógico de Contenido (CPD).....	47
2.3. El Conocimiento Profesional Docente.....	48
2.3.1. El conocimiento profesional mayoritario como yuxtaposición de cuatro saberes. 49	
2.3.2. Conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas.....	53
2.3.3. El Conocimiento Profesional Docente asociado a categorías particulares.....	57
3. Metodología.....	64
3.1. Una visión alternativa	64
3.1.1. Investigación cualitativa de corte interpretativo.....	67
3.2. Ruta Metodológica.....	69
3.2.1. El estudio de caso.	70
3.2.2. Maestros expertos, caracterización del estudio de caso.....	72

3.3. Técnicas e instrumentos de construcción de datos	82
3.3.1. Observación participante.	83
3.3.2. Protocolo de observación de clase.	84
3.3.3. Registro y transcripción de audio y video.	88
3.3.4. Entrevista semiestructurada.	89
3.3.5. Técnica de Estimulación del Recuerdo.....	91
3.4. Producción de sentidos, análisis e interpretación de datos	93
3.4.1. El Analytical scheme.	93
3.4.2. La triangulación de la información.....	98
4. Análisis e interpretación de datos	101
4.1. Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante (transposición didáctica) asociados a la noción escolar intervalo	103
4.1.1. La sinestesia del espacio sonoro como organización de relaciones cognitivas, que aporta en la construcción del sentido parcial de la noción escolar intervalo.....	105
4.1.2. La metáfora escuchar-visualizando como estructura memorística del pensamiento musical, que aporta en la construcción del sentido parcial de la noción escolar intervalo.....	112
4.2. Los saberes basados en la experiencia y su estatuto epistemológico fundante (práctica profesional) asociados a la noción escolar intervalo	121
4.2.1. El oxímoron de la repetición variada como potencial de análisis reflexivo, que aporta en la construcción del sentido parcial de la noción escolar intervalo.....	122
4.2.2. La metáfora del juego matemático como vivencia creadora del sujeto musical, que aporta en la construcción del sentido parcial de la noción escolar intervalo.	132
4.3. Los guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante (historia de vida) asociados a la noción escolar intervalo.....	139
4.3.1. El epifonema como concreción conceptual y representación identitaria, que aporta en la construcción del sentido parcial de la noción intervalo.	141

4.3.2. El guion de la interrogación como emergencia del sujeto profesor asociada a la creatividad y la deducción, que aporta en la construcción del sentido parcial de la noción intervalo.....	150
4.4. Las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante (campo cultural institucional) asociados a la noción escolar intervalo.....	156
4.4.1. La metáfora del reto como red de valoraciones que promueven la autorregulación, en la construcción del sentido parcial de la noción escolar intervalo. 158	
4.4.2. El relato como dispositivo de desarrollo ontológico del profesor de música, que aporta en la construcción del sentido parcial de la noción intervalo	164
4.5. Integración de los cuatro saberes en la construcción del sentido general de la noción escolar intervalo.....	169
4.5.1. Integración de primer nivel.....	171
4.5.2. Integración de segundo nivel.....	173
4.5.3. Integración de tercer nivel	175
5. Conclusiones.....	178
1. Bibliografía.....	184
2. Anexos	199
Anexo 1: Protocolo de Observación	199
Anexo 2: Formato asociado al protocolo de observación.....	203
Anexo 3: Muestra Protocolo de Observación diligenciado para esta investigación	204
Anexo 4: Protocolo de Entrevista Semiestructurada	205
Anexo 5: Analytical Scheme	210
Anexo 6: Formato Analytical Scheme.....	216
Anexo 7: Muestra Analytical Scheme diligenciado para esta investigación	217

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Dimensiones y componentes del conocimiento profesional (Porlán y Rivero, 1998, p. 68).</i>	51
<i>Figura 2. El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas (Perafán, 2004, p. 65).</i>	54
<i>Figura 3. El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares (Perafán, 2015, p. 30).</i>	58
<i>Figura 4. El conocimiento profesional específico del profesorado de Licenciatura en Música asociado a la noción intervalo. Adaptación de Perafán (2012).</i>	60
<i>Figura 5. Investigaciones sobre el conocimiento profesional específico del profesorado asociado a categorías particulares, realizadas por el grupo Investigación por las Aulas Colombianas - Invaucol, elaboración propia.</i>	63
<i>Figura 6. Sentidos parciales de las ocho figuras discursivas que de manera integrada constituyen el conocimiento profesional específico del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción escolar intervalo.</i>	171
<i>Figura 7. Sentidos parciales de los saberes que integran el conocimiento profesional del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción escolar intervalo.</i>	173
<i>Figura 8. Sentidos explícitos e implícitos en la construcción e integración del conocimiento profesional del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción escolar intervalo.</i>	175
<i>Figura 9. Integración de tercer nivel del conocimiento profesional del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción escolar intervalo.</i>	176

Figura 10. El conocimiento profesional específico de los profesores de Licenciatura en Música asociado a la noción escolar intervalo..... 177

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 1. Transcripción de las cadencias en la tonalidad Fa Mayor con su acompañamiento al piano.</i>	<i>106</i>
<i>Ilustración 2. Transcripción dictado mental 1.....</i>	<i>113</i>
<i>Ilustración 3. Transcripción dictado mental 2.....</i>	<i>114</i>
<i>Ilustración 4. Transcripción dictado ecoico 1.</i>	<i>115</i>
<i>Ilustración 5. Transcripción dictado ecoico 2.</i>	<i>115</i>
<i>Ilustración 6. Transcripción dictado ecoico 3.</i>	<i>115</i>
<i>Ilustración 7. Transcripción dictado ecoico 4.</i>	<i>115</i>
<i>Ilustración 8. Ejercicio número treinta y nueve. Tomado del libro de texto utilizado en el espacio académico Gramática Musical I.</i>	<i>128</i>
<i>Ilustración 9. Transcripción repetición variada ejercicio treinta y nueve.</i>	<i>128</i>
<i>Ilustración 10. Ejercicio cuarenta. Tomado del libro de texto utilizado para el espacio académico Gramática Musical I.</i>	<i>129</i>
<i>Ilustración 11. Transcripción dueto Número cuatro.</i>	<i>133</i>
<i>Ilustración 12. Audición por selección múltiple. Fabio Ernesto Martínez Navas (2010)..</i>	<i>136</i>
<i>Ilustración 13. Melodías. Fabio Ernesto Martínez Navas (2010).</i>	<i>137</i>
<i>Ilustración 14. Ejercicio diez, tomado del libro de texto utilizado para el espacio académico</i>	<i>158</i>

0. INTRODUCCIÓN

Como resultado de las diversas rupturas epistemológicas que ha generado la investigación delimitada sobre el docente, —específicamente sobre sus procesos de pensamiento— se encuentra la investigación sobre el conocimiento y epistemologías del profesor; línea en la que se inscribe el trabajo titulado *El conocimiento profesional específico del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción intervalo*, que desde una construcción epistemológica alternativa, cimentada en el pensamiento complejo y el constructivismo radical, pretende dar cuenta del conocimiento que mantiene el profesorado de Licenciatura en Música como construcción del maestro experto, que le caracteriza como un sujeto intelectual, trabajador de la cultura y creador de su propia episteme.

En este sentido, el conocimiento profesional específico del profesor se comprende “como un sistema de saberes integrados en el proceso de construcción de una noción particular, o contenido, de enseñanza” (Perafán, 2013a, p. 12). La integración de los cuatro saberes propuestos por Porlán y Rivero (1998) —saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas, guiones y rutinas—, están epistemológicamente fundamentados, según Perafán (2011, 2015), en cuatro estatutos entendidos como construcciones históricas dadas en la intencionalidad de la enseñanza de una noción particular, para el caso de esta investigación la noción escolar¹ intervalo.

En concordancia con lo anterior, la presente investigación se estructura dentro de un enfoque cualitativo de corte interpretativo que hace uso del estudio de caso múltiple, en él,

¹ Noción escolar hace referencia a aquellas categorías enseñadas en la escuela, esta última entendida como la comunidad educativa que se encarga de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El término no se limita a la formación básica primaria y secundaria, incluye todas aquellas instituciones educativas donde el maestro emprende su labor docente.

participaron dos maestros expertos en la enseñanza de la noción intervalo, quienes son parte del cuerpo docente del programa Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, profesores referenciados como caso ΘA y ΘB , denominación sustentada en los planteamientos metodológicos de Stake (1999). A partir del análisis e interpretación del discurso de cada maestro, producido con la intencionalidad de enseñar la noción en cuestión, es posible develar el constructo epistémico, diverso, complejo y diferenciado que construye el docente² experto, desde dimensiones tácitas y explícitas que se integran en el orden discursivo elaborado dentro del salón de clases.

El presente documento comprende cinco capítulos que describen y desarrollan la realización de la investigación, a saber: *Presentación de la investigación*, delimita y justifica los alcances y objetivos para su desarrollo; *Marco referencial*, expone de forma concreta los soportes teóricos que han contribuido a la construcción del conocimiento profesional docente asociado a categorías particulares; *Metodología*, describe las especificidades tanto epistemológicas como metodológicas necesarias para llevar a cabo la indagación; *Análisis e interpretación de datos*, da a conocer la compleja red de relaciones que tejen los maestros ΘA y ΘB desde ocho figuras discursivas portadoras de sentidos subyacentes, elaboradas en función de la enseñanza de la noción escolar intervalo. El quinto capítulo expone las *Conclusiones*, organizadas en tres categorías ([1] las generalidades epistemológicas del conocimiento profesional del profesor de Licenciatura en Música, [2] las consideraciones sobre la ruta metodológica, técnicas e instrumentos de construcción de datos y [3] los aprendizajes y reflexiones) como cierre de la investigación; finalmente el lector podrá

² En esta investigación se hace uso indiferenciado de los términos docente, maestro y profesor, en tanto todos ellos hacen referencia al sujeto enseñante.

encontrar las referencias bibliográficas y los anexos, que permitieron la consolidación del documento.

1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo contiene los elementos estructurales que fundamentan la presente investigación, los cuales orientan y delimitan el proceso a partir de tres aspectos: 1.1) El planteamiento del problema que genera la pregunta investigativa; 1.2) La justificación que soporta la validez y pertinencia de la indagación y 1.3) Los objetivos (general y específicos) trazados para investigar el conocimiento profesional específico del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción escolar intervalo.

1.1. Planteamiento y delimitación de la situación problema

Tanto en la educación preescolar, básica y media, como en la formación universitaria, el profesor es un actor significativo y fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, dado que facilita al estudiante los conocimientos necesarios para su desarrollo intelectual y personal en relación con el grado o nivel de estudios para el que esté dirigida su labor educativa.

La importancia del maestro en el proceso formativo ha favorecido la eclosión de diversos programas y líneas de investigación, su desarrollo ha dado cuenta de las creencias, concepciones, prácticas y procesos de pensamiento del maestro; sin embargo, en este proceso, se ha reconocido el conocimiento del profesor como construcción epistemológica legitimada en campos ajenos al gremio magisterial y al escolar. Como consecuencia, el educador (en los diversos niveles de formación: preescolar, básica primaria, secundaria y universitaria) es considerado instrumento transmisor de saberes predeterminados por comunidades académicas, limitando su conocimiento a la ejecución de prácticas curriculares eficientes para la asimilación de competencias disciplinares específicas, desconociendo la

cualidad del profesor como sujeto pensante, intelectual y constructor histórico del saber que enseña.

El programa internacional de investigación sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor, específicamente los aportes del grupo de investigación Invaucol busca destacar la labor del maestro como constructor del saber que enseña, posicionándolo como trabajador de la cultura, sujeto histórico, reflexivo y productor de conocimiento, es en esta línea y perspectiva alternativa en la cual se inscribe el presente trabajo investigativo; considerando que el conocimiento profesional del profesor no se deriva de la disciplina específica, sino que es un constructo elaborado a partir de diferentes estatutos epistemológicos fundantes, según Perafán (2015) —transposición didáctica, práctica profesional, campo cultural institucional y la historia de vida del maestro— que complejizan el conocimiento profesional del profesor.

Tradicionalmente, en la educación musical en torno a la formación profesional, la figura del maestro se asume como el sujeto con suficientes dominios disciplinares musicales específicos que lo capacitan para transmitir estos conocimientos a sus estudiantes, limitando el posicionamiento, reconocimiento y resignificación de la labor del docente universitario en el campo musical.

Teniendo en cuenta que la presente investigación se adelanta con docentes de la facultad de Música de la Universidad Pedagógica Nacional, su ejercicio educativo no solo busca formar músicos instrumentistas sino futuros profesores del área, lo que sugiere una riqueza particular en la construcción de ese conocimiento que enseña, cuyo lugar de indagación no es otro que el orden discursivo que genera el profesor en el salón de clases.

El proyecto curricular de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional contempla dos momentos importantes y secuenciales en la formación profesional

de los futuros Licenciados en Música, dos ciclos denominados fundamentación y profundización.

En el primero (como su nombre lo indica), se busca establecer las bases conceptuales relacionadas con lo disciplinar específico musical y lo disciplinar fundante: la pedagogía, panorama académico en el que ambos saberes se encuentran en permanente interrelación, y que pretenden brindar al estudiante las sólidas bases a partir de las cuales pueda continuar su proceso de formación en el campo de profundización que elija (desde la flexibilidad) y crea conveniente para su futuro quehacer profesional.

Durante el ciclo de fundamentación el conocimiento relacionado con la especificidad disciplinar musical es abordado en distintas asignaturas que generalmente vinculan lo práctico instrumental con lo teórico musical. Sin embargo, de acuerdo con los supuestos del programa, se piensa que sin un dominio básico de los conceptos que estructuran la teoría musical en sus formas de comprensión horizontal y vertical, el desempeño instrumental y pedagógico se verá afectado, más aún, otras habilidades del Licenciado en Música estarán limitadas por la ausencia teórico-conceptual, tales como la composición, los arreglos, la dirección de conjuntos, la reducción de partituras al piano, entre otros.

Por tal razón las asignaturas teóricas del programa Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional ocupan seis (6) de diez (10) semestres en el periodo de formación del futuro Licenciado, espacios académicos que varían su denominación al transcurrir semestral, en los cuales se busca la adquisición paulatina de conocimientos teóricos, los cuáles son relacionados con la práctica del solfeo (lectura entonada de la grafía musical), la captación de dictados ritmo-melódicos y las diversas posibilidades que dentro de la clase el profesor considere pertinentes y apropiadas para el desarrollo musical y personal del estudiante y futuro docente de música.

En estas asignaturas se aborda un contenido común: la noción intervalo, según el nivel de formación, es desarrollada en distintos grados de profundidad y posibilita diversas relaciones conceptuales que se complejizan. Dicha noción está contemplada en los *syllabus* correspondientes a los seis (6) espacios académicos del área teórica en el ciclo de fundamentación³, para el caso de esta investigación, se abordaron los espacios académicos ‘Formación Teórico-Auditiva I’ y ‘Gramática musical I’, que cursan los estudiantes de primer y tercer semestre de formación respectivamente.

En este trabajo, la noción intervalo se considera fundante no solo por su frecuente aparición en los programas curriculares de la Licenciatura en Música de la UPN, sino, adicionalmente, porque configura sentidos de orden, relación y sensación que interpelan al sujeto en formación para ser profesor de música. Como objeto de enseñanza, es considerada una construcción realizada por el profesor universitario de música y su particularidad de formación para licenciados, surge de diferentes estatutos epistemológicos y saberes diversos, que al estar integrados configuran el conocimiento profesional del educador. Se reconoce entonces al maestro universitario, específicamente de la Licenciatura en Música, como sujeto de saber y constructor de su propio conocimiento profesional, en oposición a las diversas perspectivas que históricamente, han considerado al docente universitario como un administrador y replicador de conocimientos disciplinares.

Por tanto, la presente investigación busca la construcción de sentido que realiza el profesor de Licenciatura en Música al enseñar la noción intervalo, formulando el siguiente

³ Determinación que resulta de la revisión detallada que realizó la autora del presente documento sobre los *syllabus* que configuran la malla curricular del área teórica del programa Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional.

problema de investigación: ¿Cuál es el conocimiento profesional específico del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción intervalo?

1.2. Justificación

Indagar por el conocimiento profesional específico del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción intervalo, se justifica en tanto permite legitimar el conocimiento del docente en dos áreas poco exploradas desde la línea del conocimiento del profesor: la educación universitaria y la formación de licenciados en áreas artísticas como la música.

Reconocer al profesor como trabajador de la cultura y productor de su conocimiento profesional, fomenta la reivindicación y resignificación de la profesión del maestro quien, a través de la producción de un discurso con la intencionalidad de educar, interpela al estudiante promoviéndolo a la existencia como profesor de música, es decir, produce un conocimiento epistemológica e históricamente distinto al de la disciplina, para el caso de esta investigación, la disciplina teórico-musical.

La investigación educativa en el contexto universitario de formación profesoral artística musical, ha destacado en muy pocas ocasiones la labor del profesor y, por ende, su conocimiento profesional, por el contrario, aúna esfuerzos alrededor de la investigación-creación, el desarrollo de métodos para instrumentistas, estudios musicológicos, investigaciones y sistematizaciones etnomusicológicas y herramientas didácticas para ser utilizadas en la escuela, lo que evidencia la necesidad de indagar sobre el conocimiento profesional del maestro universitario, específicamente del profesor y formador de futuros Licenciados en Música.

Esta investigación aporta a la reflexión sobre el profesor universitario de áreas teórico-musicales, y la producción de su conocimiento profesional, epistemológica e

históricamente diferente al producido por musicólogos y teóricos del arte sonoro. Se justifica en la medida en que, a través de un estudio de caso colectivo, genera las condiciones necesarias para evidenciar la integración consciente de los saberes y estatutos epistemológicos fundantes, que configuran el conocimiento del profesor en el discurso producido a partir de la enseñanza de la noción intervalo.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General.

Comprender e interpretar el conocimiento profesional específico que mantiene el profesorado de Licenciatura en Música, asociado a la noción intervalo.

1.3.2. Objetivos Específicos.

- ♪ Identificar y caracterizar los saberes académicos del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción intervalo.
- ♪ Identificar y caracterizar los saberes basados en la experiencia del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción intervalo.
- ♪ Identificar y caracterizar las teorías implícitas del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción intervalo.
- ♪ Identificar y caracterizar los guiones y rutinas del profesor de Licenciatura en Música, asociados a la noción intervalo.
- ♪ Evidenciar y caracterizar la integración de los cuatro saberes (guiones y rutinas, teorías implícitas, saberes académicos y saberes basados en la experiencia) que configuran el conocimiento profesional del de Licenciatura en Música asociados a la noción intervalo.

2. MARCO REFERENCIAL

Comprender los fenómenos de la enseñanza ha sido uno de los objetivos que motiva la realización de investigaciones sobre el acto educativo, como resultado se han configurado distintos programas de investigación que difieren entre sí por los rasgos elegidos para su análisis e indagación, los cuales se encuentran directamente vinculados con los participantes primarios (estudiante y profesor) que pueden ser observados, según Shulman (1989), como individuos o como miembros de un grupo mayor.

La investigación sobre el conocimiento y epistemologías del profesor es uno de dichos programas que ha contado con un significativo impacto internacional sobre la enseñanza, derivando en distintas perspectivas que permiten y favorecen la reivindicación del profesor como sujeto intelectual creador de conocimiento. Así, ha sido posible la construcción de un nutrido y extenso corpus que rastrea el origen, desarrollo y evolución de la línea investigativa, evidenciado en los soportes históricos, metodológicos y epistemológicos que fundamentan esta postura.

En consecuencia, dicho rastreo histórico ha permitido reconocer que al conocimiento profesional docente le han sido atribuidos diferentes orígenes epistemológicos: la pedagogía, la disciplina específica, la didáctica, entre otros, eliminando así la posibilidad de destacar al profesor como partícipe principal en la construcción de los saberes que enseña. Así las cosas, el conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas (Perafán, 2004, 2015), reconoce al profesor como constructor de su conocimiento y actor cultural, viabilizando la resolución del cuestionamiento fundamental que motiva el presente trabajo investigativo. Su resolución hace pertinente la indagación sobre el origen y evolución de la línea de

investigación en una relación histórica que permita dar cuenta de su desarrollo conceptual y epistemológico.

El presente capítulo muestra de forma concreta, los principales enfoques investigativos que en su desarrollo han contribuido a la construcción del conocimiento profesional docente asociado a categorías particulares.

2.1. Estudios investigativos sobre el profesor. Orígenes y transformaciones

La investigación científica y sus contribuciones para el avance de conocimiento a través del pensamiento racional, el desarrollo de métodos y resultados cuantificables, lograron permear áreas sociales de conocimiento como la educación. En una primera etapa las investigaciones sobre la escuela no se centraron en el profesor, por el contrario, fijaron su entusiasmo alrededor del proceso de enseñanza, por tanto, es la investigación en enseñanza la que permite el acercamiento investigativo y constructivo para la línea de conocimiento del profesor.

2.1.1. De la efectividad en la enseñanza a la cognición del profesor.

También conocido como proceso-producto, el *enfoque de la efectividad en la enseñanza* fue uno de los programas que posibilitó el acercamiento a la investigación sobre la enseñanza, fue uno de los más productivos desde su inicio y consolidación a finales de 1960 hasta los primeros años de la década de 1970.

Su origen filosófico responde al positivismo y su propuesta procedimental está directamente relacionada con la psicología conductista. Centró su visión sobre la búsqueda de modelos que permitieran la eficacia, validando los resultados que el método científico había presentado en las ciencias naturales y tomándolo como modelo investigativo para las ciencias sociales.

Correlacionando dos variables: proceso, enfocada en la conducta y personalidad del maestro; y el producto, entendida como el aprendizaje de los estudiantes (Gage, 1978; Dunkin & Biddle 1974), la enseñanza desde la perspectiva conductual es concebida como algo estructurado, susceptible de ser guiado por los principios del condicionamiento operante (González, 2005). Por tanto, según Shulman (1989), enseñar se simplificaba a una habilidad o un conjunto de habilidades operativas, esta comprensión permitía la descomposición de tan compleja actividad en distintos elementos y variaciones de disposición, sometidos a evaluación y análisis que calificaban la conducta del profesor como eficaz o ineficaz.

Para este modelo, el profesor como variable se resumía en conductas mecanicistas que permitían su cuantificación, limitando su labor a la ejecución de tareas determinadas por los resultados que obtenían los estudiantes. Estimar los efectos de las acciones del profesor o de las actividades docentes sobre el aprendizaje del alumno, se convirtió en uno de los objetivos importantes para este modelo, cuyos análisis involucraron el estudio de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes, las cuales se relacionaban directamente con tareas profesoras como la manera de organizar la instrucción, los métodos y materiales usados y la forma de interacción con los estudiantes (McDonald & Elias, 1976).

A partir de la confirmación de datos y generalización de contextos educativos, se obtuvieron resultados con implicaciones directas sobre la práctica y la política educativa, identificando conductas eficaces que permitieron la creación de listas con lo que ‘los profesores deberían hacer’, que servían como elementos fundamentales, según Shulman (1989), para la modificación de las políticas en educación que pretendían el perfeccionamiento de las escuelas.

Debido a la excesiva simplificación de la labor del profesor, el contenido en la enseñanza lo establecen agentes externos a la escuela, su organización se expresa en

estructuras de secuencias jerárquicas conceptuales únicas. Los contenidos se desprenden de los objetivos de aprendizaje dispuestos según un orden secuencial, considerado lógico para el conocimiento de una disciplina; se establecen actividades que no presentaban variaciones en relación con las necesidades contextuales. Para el logro de estándares educativos se avalaba la reproducción de las actividades, contenidos y procedimientos eficientes, que eran comprobados mediante las puntuaciones estudiantiles obtenidas en test, que a la vez se utilizaban como marco para evaluar la calidad docente (Gage, 1978; Shulman, 1989).

A principios de la década de 1970 se modifica esta creencia, como consecuencia de la reflexión sobre la incidencia que tienen las actividades desarrolladas por el profesor sobre los resultados del estudiante, investigación liderada por Berliner (1979), quien considera que las actividades adelantadas por el profesor pueden aportar conocimiento al estudiante en el preciso instante en el que son desarrolladas en el salón de clases, pero las pruebas estandarizadas no necesariamente dan cuenta de ello, es decir, analiza los contenidos escolares y sus tareas en relación con la oportunidad de aprender y la calidad de la instrucción, esta última, atribuida específicamente al profesor. Este programa de investigación recibió el nombre *Beginnig Teacher Evaluation Studies (BTES)*.

El profesor continúa visibilizándose como individuo administrador del currículo, por su parte el contenido empieza a evaluarse desde parámetros como el nivel de dificultad y sus relaciones lógicas para el aprendizaje, que lo clasifican como contenido curricular apropiado: este último se define como “un contenido que se relaciona lógicamente con el criterio y que está en un nivel fácil de dificultad para determinado estudiante” (Shulman, 1989, p. 39).

La ejecución de este programa permitió evidenciar que en el proceso educativo influyen otros factores diferentes a la eficacia de las actividades desarrolladas por el profesor, dichos elementos contemplan la motivación del estudiante y el contexto educativo. Esta

variación en el programa genera la variable Investigación del Tiempo de Aprendizaje Académico (TAA), la cual tiene en cuenta la dedicación del estudiante al desarrollo de la tarea, considera la aparición de niveles de dificultad y hace del tiempo una variable de gran importancia. Mantiene la comparación entre control de error y resultados individuales, considerando al aprendizaje como un fenómeno pasivo, dejando de manifiesto la evaluación de la eficacia docente.

Las investigaciones y resultados de las dos variables del modelo proceso-producto (BTES y TAA), mostraron las brechas existentes entre la enseñanza y el rendimiento académico, permitiendo la apertura a preguntas enfocadas al proceso de asimilación del estudiante. Este tipo de cuestionamientos, orientados al conocimiento de los procesos y formas de comprensión, permitieron la apertura al *programa de investigación mediacional*, el cual presenta dos momentos:

El primero centró su atención en los procesos cognitivos de los estudiantes, por tanto, las investigaciones adelantadas analizaban al profesor y al contenido desde la perspectiva del estudiante, que sugería la vinculación de estos dos aspectos con asignaciones conceptualizadas en categorías como rasgos, percepciones, atribuciones o evaluaciones. Específicamente sobre el profesor, buscaban explicar el destino de las actividades docentes y las interacciones sociales que lo acompañan, la comprensión de los estudiantes sobre los comentarios y acciones del profesor, descuidando así la mediación intelectual (Shulman, 1989). En este sentido, el contenido como punto de indagación o relación, fue descuidado, convirtiéndose en un fin en sí mismo.

En un segundo momento, la investigación mediacional y su tradición positivista, permitió hacer evidente el vacío entre la formación y la práctica de su enseñanza, estas limitaciones influyeron en el creciente interés por el estudio sobre los procesos relacionados

con el pensamiento del docente, como resultado emerge una nueva línea: investigación mediacional centrada en el profesor, que permite el reconocimiento del profesor como sujeto (Angulo, 1999).

Hasta este momento, los enfoques presentados sobre el estudio de la enseñanza derivan principalmente de la psicología conductista, apuntando al logro de resultados que permitan la cuantificación. Las tendencias intelectuales de inicio de los años setenta involucraban metodologías más cualitativas que cuantitativas, tomando disciplinas como la antropología, la sociología y la lingüística como base, favoreciendo la creación de vínculos entre la mediación cognitiva y el estudio social como puente conceptual para el *programa de investigación sobre ecología del aula*.

Este último, se enfoca en los factores que configuran el entramado de relaciones sociales, afectivas y emocionales que se presentan dentro del salón de clases, como resultado de la interacción de los sujetos que en ella cohabitan. Analiza las condiciones materiales en las que se produce el acto educativo, valorando la singularidad del contexto en el que la enseñanza tiene lugar como hábitat social diferenciado (Granado y Domene, 2007).

Entendiendo el aula como contexto de interrelación social, esta perspectiva estudia las interacciones producidas entre profesores y estudiantes para el logro conjunto de objetivos educacionales, entonces, los hechos del aula son actividades dinámicas que construyen colectivamente los docentes y estudiantes (Green, 1983). Lo anterior, permite reconocer al profesor como un participante de gran importancia en la enseñanza, pues en su total ausencia tal fin no sería posible. La actividad profesoral en este modelo se analiza en tanto la perspectiva docente da sentido a las realidades del aula, mediando así en los procesos de aprendizaje de los estudiantes tal como lo menciona Pérez (1985): “desde la perspectiva

ecológica esta mediación es el eje de los procesos de enseñanza-aprendizaje y debe ser, por ello, el centro de los estudios e investigaciones sobre la enseñanza” (p. 133).

El análisis contextual del aula se presentaba generalmente en términos de las condiciones necesarias dentro de la clase para el rendimiento estudiantil, sin embargo, investigadores como Doyle (1981), se preocuparon por el proceso para lograr esos ambientes, lo que involucró directamente al profesor a partir de las actividades de gestión de la clase, proporcionando importantes perspectivas sobre la influencia que dichas actividades tienen en la configuración de conductas tanto del profesor como del estudiante. “Las investigaciones sobre los contextos de la clase han sido especialmente útiles para clasificar las tareas de su gestión por parte de los docentes” (p. 38). En este sentido, alrededor del contenido se indaga por aspectos como los criterios profesoraes para su selección, la manera como estos contenidos se traducen en la realidad de la clase y son evaluados.

El programa ecología de aula presentó tres (3) debilidades considerables, en primer lugar se encuentra la ausencia de niveles adecuados de fiabilidad y precisión en el desarrollo de los estudios interpretativos, de los cuales no siempre describen los procesos para recolección de datos, ni la relación que estos últimos tienen en las conclusiones; en segundo lugar, el descuido del estudio de algunas variables debido al detallado análisis que se realiza sobre otros elementos, ignorando aspectos como el contenido específico del currículo; en tercer lugar, los procesos estudiantiles se hicieron visibles, centrándose en estudiantes pertenecientes a minorías, ignorando con frecuencia la perspectiva de los profesores (Shulman, 1989).

Para mediados de los años setenta, la atención se fue desplazando cada vez más del estudiante, sus procesos y contextos, hacia la descripción de lo que los docentes hacían en el aula, dando apertura al *programa de investigación de la cognición del profesor*.

Según Shulman (1989) los antecedentes que fundamentan la consolidación de este programa radican principalmente en tres aspectos, a saber:

- a. A mediados de la década de 1950 la crítica cognitiva al conductismo desde la psicología obtuvo gran aceptación entre psicólogos y psicolingüistas.
- b. La obra de Piaget empezó a ejercer influencia entre los psicólogos y educadores norteamericanos.
- c. Gracias a Bruner, Goodnow y Austin (1956), se introdujeron nociones de estrategias para la adquisición de los conceptos y de esfuerzo cognitivo.

En concordancia con las teorías cognitivas, sus estudios clasifican el proceso cognitivo del profesor en tres aspectos: opiniones, críticas y actitudes; resolución de problemas; y toma de decisiones; reconociendo al docente como profesional racional que emite juicios y toma decisiones en un medio complejo como es el salón de clases. Para comprender las elecciones que hacen los profesores en la clase, se presenta la necesidad de estudiar sus procesos de pensamiento antes, durante y después de la enseñanza.

Si bien el programa de investigación sobre la cognición del profesor hace hincapié en el reconocimiento del docente como profesional racional, y logra cuestionar la figura del profesor como administrador y repetidor de currículos, omite la comprensión del contenido:

[...] donde el programa sobre la cognición del profesor ha fallado evidentemente, es en la dilucidación de la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de los enseñantes; y de las relaciones entre esta comprensión y la enseñanza que los profesores proporcionan a los alumnos (Shulman, 1989, p. 65).

Sin embargo, esta postura favoreció la apertura hacia el pensamiento del profesor, modificando la continua vinculación del paradigma positivista de la psicología conductista con las investigaciones en enseñanza, generando una ruptura en la que se posiciona la

psicología cognitiva. Esta última se encarga de estudiar los procesos mentales implicados en el conocimiento, invitando a una introspección que permite el cambio de paradigma basado en encontrar la ruta que explique el pensamiento del profesor en el transcurso de sus tareas de enseñanza.

2.1.2. El pensamiento del profesor, asunto de indagación.

La paulatina focalización de la investigación educativa sobre el profesor y su pensamiento responde a la ruptura entre la psicología conductista y la psicología cognitiva, permitiendo la construcción de un marco epistemológico distinto a otros programas, generando una transición de paradigma que busca involucrar otros aspectos de la enseñanza menos observables y más enfocados hacia los procesos mentales que intervienen en la toma de decisiones de los profesores (Gutiérrez, 2012).

Se atribuye importancia a dos hechos que permitieron la consolidación del paradigma del pensamiento del profesor, el primero, se ubica en el año 1968, cuando se realiza la publicación de la obra *La vida en las aulas* del educador e investigador norteamericano Philip W. Jackson. Para Gutiérrez (2012) este libro “marca el inicio de los estudios orientados a describir y comprender los procesos mentales que guían los comportamientos de los profesores” (p. 83). El segundo, corresponde a la Conferencia Internacional sobre Estudios de Enseñanza celebrada en 1975, evento convocado por el Instituto Nacional de Educación de Washington, donde se encontraban diversos paneles temáticos, uno de ellos abordaba lo relacionado con el pensamiento y conocimiento del profesor, liderado por el psicólogo educativo Lee Shulman, su comisión acordó que era errónea la imagen del docente técnico, pues su labor involucraba la vinculación de contextos e informaciones diversas (Shulman, 1989).

El pensamiento del profesor es motivo de estudio desde el punto de vista clínico; así, Clark (1986) se interesa por estudiar el conocimiento del profesor en la fase de planeación, considerando “la enseñanza como procesamiento clínico de la información”, nombre que recibió el informe final del sexto panel de la Conferencia Nacional de Estudios sobre la enseñanza, realizada en Washington en 1975. Era entonces evidente la relación de la cognición del profesor con la labor del médico, por cuanto “el profesor diagnostica problemas, prescribe tratamientos, toma decisiones, resuelve problemas” (Martínez, 1988).

De este modo se concentra la atención sobre la acción de enseñar como resultado del pensamiento del docente, replanteando la idea del profesor como un repetidor y administrador de currículos para posicionar la profesión en un campo intelectual, donde el maestro como sujeto del saber toma decisiones contextuales y articula diversas informaciones (Perafán, 2004).

El programa del pensamiento del profesor se constituye como tal, abordando los procesos de pensamiento como factores determinantes e influyentes sobre la conducta y la práctica del maestro. Se adelantaron diversas investigaciones que aportaron a la consolidación del paradigma, dentro de las que se destacan las realizadas por Marcelo (1987), Clark y Peterson (1997), Winne y Marx (1977). Sus aportes coinciden en el reconocimiento de la labor intelectual del profesor en dos planos: el temporal, que ocurre antes, durante y después de la interacción en el aula, y el cognitivo, que se refiere a los conocimientos representados en estructuras concretas, que influyen sustancialmente en la conducta del profesor y a su vez, en la interacción en el aula (Gutiérrez, 2012).

En la revisión paradigmática realizada por Clark y Peterson (1997), estos dos planos generan la categorización de tres aspectos que abordan los ámbitos investigativos que han aportado a la consolidación de los estudios sobre el pensamiento del profesor, Gutiérrez

(2012) los clasifica en: “a) los procesos de planificación (pensamientos preactivos y postactivos); b) la toma de decisiones interactivas; c) las teorías implícitas y creencias del profesor ” (p. 83), categorías abordadas a continuación.

2.1.2.1. Procesos de planificación, pensamientos preactivos y posactivos.

Los procesos de planificación sugieren la representación mental por parte del profesor a cerca del desarrollo de la enseñanza, anticipándose a las acciones que resulten favorables de acuerdo con lo esperado. Según Clark y Peterson (1986), el proceso de planificación de la enseñanza permite dilucidar un panorama concreto de la actividad cognitiva del profesor.

Así las cosas, el proceso de planificación puede definirse desde dos campos: el fenomenológico y el cognitivo; para el primero, la planificación se refiere a las acciones concretas que realizan los docentes en el momento preciso en el que planifican su labor educativa. Para el segundo, la planificación es comprendida como la construcción de procesos psicológicos, que funciona como marco estructural para el desarrollo de la actividad (Barinas, 2013).

En este sentido, la planificación como proceso de pensamiento comprende la flexibilidad del profesor sobre los elementos que se conjugan en la enseñanza (contenido, participación, concepciones sobre el estudiante, entre otros) y la selección que hace el docente sobre los aspectos que conforman la hipótesis de acción, que será experimentada en la práctica; dos acciones cognitivas que estructuran el pensamiento preactivo o previo a la acción concreta (Clark y Peterson, 1997).

Por su parte, los pensamientos postactivos hacen referencia a la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción pasada, lo que involucra una actividad metacognitiva que realiza el profesor sobre su propia capacidad cognoscitiva, evaluando sus procesos de

enseñanza, capacidades, limitaciones y posibilidades en la interacción en el aula (De Rivas, Martín, y Venegas, 2012).

Según Perafán (2004) un primer tipo de estudio sobre los pensamientos en la planificación pretende la estandarización de la cognición del profesor desde una mirada psicológica generalista, determinando políticas educativas que ignoran la realidad de las interacciones dentro del aula. En contraposición a esta postura se encuentra el tipo de estudios sobre los pensamientos en la planificación que buscan democratizar la enseñanza, otorgando valor a los procesos cognitivos del docente y preocupándose por sus formas de comprensión desde un enfoque pedagógico y antropológico que cuestiona la figura del docente como repetidor de currículos.

Considerando lo expuesto sobre los procesos de planificación, es preciso reconocer las potencialidades de la acción reflexiva en los distintos momentos de la práctica docente, puntualmente la planificación de una clase “requiere de la selección, la reelaboración del contenido y la definición de sus alcances” (Anijovich y Cappelletti, 2017, p. 110), lo que sugiere la comprensión del contenido como parte de una construcción del docente, que responde a situaciones contextuales, involucrando la selección tanto de contenidos como de acciones en el proceso de enseñanza, estrechando su relación con la siguiente categoría.

2.1.2.2. Toma de decisiones interactivas.

El contexto multidimensional de la práctica docente comprende acciones diversas que cobran un significado específico según la relación entre sus características y perspectivas, dejando de manifiesto la responsabilidad del profesor sobre la definición de situaciones concretas, que lo llevan a actuar con inmediatez y tomar decisiones continuamente en un contexto social

difícil de predecir, por los múltiples factores que la condicionan (De Rivas, Martín, y Venegas, 2012).

Estas acciones deliberadas e inmediatas (que pueden ser conscientes o inconscientes), son interactivas en la medida en que la ambigüedad de las relaciones de la vida en el aula, requieren que el docente realice una serie de procesos cognitivos de manera constante y cíclica: evaluar la situación, tomar decisiones, ejecutar las acciones en relación con sus decisiones y, por último, observar los efectos que sus decisiones mostraron en los estudiantes (Angulo, 1999).

En este orden de ideas, las decisiones de los profesores atañen sobre el abanico de diversidad que coexiste en el salón de clases, particularmente sobre aquellos que son asociados con las metas de la instrucción determinadas por el profesor: los objetivos, los contenidos, la metodología, los recursos, etc. Por tanto, el contenido es comprendido como una decisión del profesor, resultado particular de la reflexión y el diálogo interactivo con la situación problema (De Rivas, Martín, y Venegas, 2012).

En la interactividad pueden reconocerse características esenciales del maestro como “la espontaneidad, la urgencia y la irracionalidad de su conducta” (Jackson, 1991, p. 185), lo que permite pensar en el profesor como un sujeto con las capacidades cognitivas necesarias para seleccionar acciones que permitan superar dificultades, visualizando así la complejidad del pensamiento del profesor.

2.1.2.3. Teorías implícitas y creencias del profesor.

Desde el programa sobre cognición del profesor, los estudios sobre teorías implícitas y creencias de los docentes orientaron la investigación sobre la enseñanza hacia enfoques cualitativos, centrando su atención en las particularidades sobre el saber que mantienen los

maestros, buscando “comprender como la conducta cognitiva del docente o conductas de otro tipo son guiadas por un sistema personal de creencias, valores y principios y que sea precisamente este sistema el que confiera sentido a la actividad” (Gutiérrez, 2012, p. 84).

Las teorías y creencias del profesorado se enmarcan en estructuras de sentido epistemológico, pedagógico o didáctico, las cuales tienen en cuenta elementos contextuales y culturales que son interiorizados, recontextualizados o construidos por el profesor, de tal suerte que median durante el desarrollo del proceso de enseñanza (Perafán, 2012).

Clark y Peterson (1997) definen las teorías y creencias como un vasto acervo de conocimientos que poseen los profesores, los cuales intervienen de forma directa o indirecta durante la planificación y su toma de decisiones. Entonces, es posible concebir los procesos de pensamiento del profesor como un ciclo de acontecimientos reflexivos que permiten acciones cotidianas en el aula.

Debido a las características particulares sobre las teorías y creencias del profesor, fueron escasas las investigaciones adelantadas en este aspecto, uno de los principales factores fue la dificultad para su clasificación, medición y cuantificación, por su estrecha vinculación con aspectos cognitivos específicos y variables en cada sujeto-profesor. Sin embargo, las pocas investigaciones realizadas determinaron que era “insuficiente, parcial y sesgada toda interpretación exclusivamente cognitiva de la intervención docente, que inevitablemente disocia pensamiento y acción, racional e irracional, el conocimiento y afectividad” (Pérez y Gimeno, 1988, p. 44).

Dicha parcialidad permitió que enfoques más holísticos e interpretativos se ocuparan de elementos de mayor profundidad, como los significados que el docente atribuye a su accionar en el salón de clases, aspectos que ocupa el programa sobre el conocimiento del profesor.

2.2. Un enfoque alternativo: el conocimiento del profesor

El enfoque cognitivo en su preocupación por generalizar y comprender dentro de estándares de eficacia los procesos mentales y cognitivos del profesorado, evidenció dificultades teóricas y metodológicas alrededor de las investigaciones adelantadas sobre este complejo aspecto, las cuales fortalecen el creciente interés por estudiar el contenido del pensamiento del profesor, involucrando ámbitos de reflexión de distintas disciplinas, es decir, “las tendencias de transición entre lo cognitivista y lo contextualista orientan la atención en aspectos socio-antropológicos y filosóficos y, en últimas, en el contenido del pensamiento del profesor” (Gutiérrez, 2012, p. 85).

Se trata entonces de un enfoque alternativo que suma aportes de diversas disciplinas, a partir de las que se realiza la construcción de un marco de reflexión que incluye principios, teorías, presupuestos y aportes desde la pedagogía, la didáctica, el psicoanálisis, la sociología, la epistemología y la antropología; enriqueciendo las posibilidades de comprensión e interpretación de la diversidad y riqueza epistémica del conocimiento del docente. Así las cosas, es creciente y progresivo el interés en la realización de investigaciones sobre esta categoría, la cual involucra la intencionalidad particular del profesor: la enseñanza, y con ella la existencia de un saber que, aunque no es fácilmente observable, según Perafán (2005), está presente en el contenido de su pensamiento.

A partir de este enfoque cualitativo surgieron distintas líneas y tendencias con un punto común: dar cuenta del conocimiento del profesor desde la integración de distintas fuentes contextualizadas. A continuación, se exponen brevemente algunas tendencias que, desde distintas perspectivas, indagan por el conocimiento del profesor.

2.2.1. El Conocimiento Práctico del Profesor.

La particularidad de las investigaciones adelantadas en esta línea radica en el análisis *desde* el conocimiento del docente, es decir, no son estudios *sobre* el conocimiento del profesor como los que adelantaba el enfoque cognitivo. Característica que destaca el punto de emergencia de esta tendencia: la concepción práctica de la enseñanza, la cual se aleja de la estructura objetiva de interpretación, para ahondar en la estructura personal del maestro (Angulo, 1999).

Las investigaciones adelantadas en esta línea reconocen al maestro como productor de su conocimiento racional práctico, rompiendo con los paradigmas que relegan la profesión docente a la condición técnica, administrativa y repetitiva; cuatro (4) autores fueron los que permitieron la consolidación de esta tendencia, estos son:

- **Freema Elbaz:** Esta autora determina que la base del conocimiento práctico se encuentra “en las experiencias personales y profesionales, enraizado en la problemática de la enseñanza cotidiana e integrado con los conocimientos teóricos sobre los alumnos y los aprendizajes” (Elbaz 1983, p. 88). A partir del estudio de caso determinó tres (3) niveles respecto al conocimiento práctico:

A. Orientaciones: Se refieren a los distintos rumbos que puede tomar el conocimiento práctico, los cuales clasifica en cinco (5) predilecciones: situacionales, personales, sociales, experienciales y teóricas.

B. Niveles de organización: Estructura organizativa del conocimiento práctico relacionado con la práctica, la experiencia docente y su dimensión personal. Presenta tres aspectos: reglas de la práctica, principios prácticos e imágenes.

El primero se refiere a las guías prácticas de actuación consciente, como breves declaraciones que direccionan el accionar del profesor en la clase. El segundo resulta de la reflexión y la experiencia, como planteamientos generalizados sobre los fines de la enseñanza. Por último, la autora señala que las imágenes actúan como guías metafóricas que permiten organizar la acción concreta.

C. Dimensiones del contenido: Se refiere a los matices del conocimiento práctico de contenido, contempla cinco (5) tipos de conocimiento: sobre sí mismo y su papel como docente, sobre el medio de enseñanza, de la materia, del currículum y del estilo de enseñanza.

- **Jean Clandinin:** Según Angulo Rasco, esta autora “define el conocimiento práctico personal como un conocimiento tentativo, sujeto a cambios y en tránsito, más que como algo fijo, objetivo e inamovible [...] características dadas justamente por ser un conocimiento fundamentalmente experiencial” (1999, p. 293). Un componente fundamental para el conocimiento personal práctico es la imagen como constructo que incorpora intelectual e históricamente al sujeto, el análisis reflexivo (como proceso esencial de la práctica) sobre la imagen es un potencial punto de comprensión metacognitivo sobre cómo piensan los docentes (Clandinin, 1992).
- **Rainer Bromme:** De acuerdo con este autor

[...] los conocimientos prácticos son pues, desde un enfoque lógico, de otro origen que los resultantes de la labor de científicos básicos. Los conocimientos teóricos

requieren una transformación heurística y una integración para poder devenir conocimientos prácticos. Las circunstancias concretas de semejante transformación son naturalmente distintas (1988, p. 21).

En esta integración de teoría y práctica, el autor plantea que el conocimiento del profesor presenta asociaciones relacionadas con conocimientos sobre ocho (8) aspectos: la materia, el currículo, la clase, lo que aprenden los alumnos, metaconocimientos, didácticos, pedagógicos, creencias y valores de los estudiantes.

- **Donald A. Schön:** Considerado como uno de los pensadores más influyentes en el desarrollo de la teoría y la práctica del aprendizaje del profesional reflexivo en el siglo XX, este autor determina que el origen del conocimiento práctico se encuentra en la participación y reflexión en la acción y la experiencia, lo que permite determinar el componente práctico como un elemento que fundamenta la constitución de conocimiento en la acción, como rutinas que se ejecutan de forma automática dentro del salón de clases (Schön, 1992).

El programa sobre el pensamiento del profesor favoreció el reconocimiento del sujeto docente como productor de conocimientos propios de su práctica profesional a partir de la reflexión, permitiendo la visualización de una epistemología propia que responde a la naturaleza de la enseñanza. Dicha tendencia recibió fuertes críticas por limitarse a procesos genéricos que dejaron de lado el contenido de la enseñanza, según Wilson, Shulman & Richert (1987), el programa se enfocaba en el aspecto práctico o idiosincrásico del conocimiento, lo que generaba una conceptualización truncada, cuando debían recoger el

carácter proposicional del conocimiento de contenido (p. 108), característica propia del programa inicial de Shulman, abordado en el siguiente numeral.

2.2.2. El Conocimiento Pedagógico de Contenido (CPD).

Como respuesta crítica de la minusvaloración de los estudios sobre el pensamiento del profesor sobre el contenido del pensamiento, y en favor del reconocimiento de los procesos cognitivos del profesor, Lee Shulman (1989) —principal exponente— desarrolló un programa para el estudio del conocimiento que los profesores tienen de la materia que enseñan, y la forma como lo trasladan y lo transforman en representaciones escolares que puedan ser comprensibles (Bolívar, 2005).

Shulman identificó siete componentes de conocimiento del profesor: curricular; del contenido; pedagógico general; pedagógico del contenido; de los fines educativos, propósitos y valores; de los contextos educativos y de los alumnos, y tres posibles fuentes de dichos conocimientos. La categoría Conocimiento Pedagógico de Contenido (PCK)⁴, que no tiene como fuente la disciplina específica, es definida como “la capacidad de un profesor para transformar el conocimiento en formas que sean didácticamente poderosas, adaptadas a la diversidad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes” (Shulman, 2005, p. 21).

El programa de Shulman deseaba aportar criterios significativos para la formación del profesorado y la profesionalización de la enseñanza, gracias a sus investigaciones fue posible reconocer como principio base de la actividad educativa, que los contenidos de enseñanza no pueden ser los mismos contenidos que producen los científicos, tampoco se asemejan si quiera a los que producen los agentes externos a la escuela, motivando la apertura

⁴ Sus siglas hacen referencia a la categoría en inglés *Pedagogical Content Knowledge*.

de esta tendencia a investigaciones que referencian los procesos de adquisición de conocimiento de los profesores, en asuntos complejos como “el contenido, su relación con el conocimiento pedagógico y curricular y —sobre todo— cómo la comprensión de la materia interactúa con los restantes componentes curriculares” (Bolívar, 1993). Lo que demanda el reconocimiento de la existencia de distintos conocimientos involucrados en la enseñanza.

A pesar del gran aporte que realiza esta línea investigativa para el panorama mundial de la educación y la enseñanza, la figura y, por supuesto, la labor del profesor se visualiza como aquella que posee un saber técnico que consiste en la adquisición de saberes para hacer transmisible y comprensible un contenido disciplinar específico, lo que “conlleva necesariamente a un callejón sin salida a la escuela y más concretamente al profesorado [...] deja ver claramente cómo se continúa en la línea de establecer la naturaleza del conocimiento que se enseña como dependiente en última instancia del contenido disciplinar” (Perafán, 2015, pp. 20-21).

2.3. El Conocimiento Profesional Docente

Comprender la naturaleza, la dinámica y la función del conocimiento del profesor desde posturas epistemológicas distintas, sitúa la profesión docente como un ámbito epistemológico y cultural propio del profesor, en tanto este último, se reconoce como un sujeto que construye una clase particular de conocimiento, el cual se diferencia de los que se producen en otros dominios que promueven disciplinas ajenas a las escolares. Así, se valida el conocimiento del maestro como un conocimiento profesional, un conocimiento experiencial explícito que “consiste en esencia en un conocimiento de la enseñanza mediante experiencias inconscientemente reflexionadas” (Ballenilla y Porlán, 2003, p. 5)

Este conocimiento se entiende como profesional, en tanto se considera formal, sistemático, consolidado en la praxis específica de la enseñanza, es epistemológicamente diferenciado y radicalmente distinto al que mayoritariamente existe, su construcción es gradual y progresiva (Porlán y Rivero, 1997). Razón que sustenta la indagación por este conocimiento profesional en contextos de enseñanza que legitiman el conocimiento docente como experiencial, pragmático, praxeológico, práctico y artesanal, sugiriendo la capacidad del profesorado para autorregular y reconocer sus prácticas profesionales.

Dichas características son contempladas por los estudios que indagan por el conocimiento profesional del maestro, dando como resultado una serie de propuestas que demuestran la evolución del programa investigativo internacional *Conocimiento Profesional del Profesor*.

2.3.1. El conocimiento profesional mayoritario como yuxtaposición de cuatro saberes.

Las investigaciones inscritas al programa sobre el pensamiento del profesor propusieron un enorme abanico de categorías sobre los conocimientos que posee el docente, identificando el conocimiento profesional por su compleja naturaleza, disímiles resultados que fueron presentados a manera de síntesis en la propuesta de Porlán y Rivero (1988), donde predomina un enfoque epistemológico que pone en evidencia la necesidad de elaborar una teoría que caracterice el conocimiento de los profesores en dos sentidos: el que existe mayoritariamente (conocimiento profesional dominante) y el que los autores consideran que debería existir (conocimiento profesional deseable), lo que suponen la existencia de cuatro saberes de distinta naturaleza.

- A. *Los saberes académicos* son el “conjunto de concepciones disciplinares que tienen los profesores, sean estas relativas a los contenidos del currículo o a las ciencias de la educación: son saberes que se generan fundamentalmente en los procesos de formación inicial” (Porlán y Rivero, 1998, p. 60), que pueden darse en la formación normalista o pregradual. Son explícitas, conscientes y de orden teórico, pueden clasificarse a su vez, en tres categorías: contenidos de la disciplina, contenidos de las ciencias de la educación y conocimientos sobre la naturaleza de las ciencias. (Ballenilla y Porlán, 2003).
- B. *Los saberes basados en la experiencia* son un “conjunto de ideas conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio de la profesión acerca de diferentes aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje” (Porlán y Rivero, 1998, p. 60). Por lo general se manifiestan como principios de actuación, creencias, imágenes de conocimiento personal. Son de orden explícito y no cuentan con un grado de jerarquización u organización interna. Sobre este tipo de conocimiento también se ha afirmado que “pertenecen al conocimiento de «sentido común». Es adaptativo, con contradicciones internas, impregnado de valoraciones morales e ideológicas” (Demuth, 2011, p. 34).
- C. *Los guiones y rutinas*, conocimientos de tipo práctico que se manifiestan durante la acción, son enteramente contextuales y particulares, se encuentran siempre en continuo crecimiento y reconstrucción (Ballenilla y Porlán, 2003). Estos esquemas tácitos predicen el curso de los acontecimientos del aula, generalmente emergen cuando el docente ocupó el papel de estudiante, favorecen los procesos de toma de decisiones y suelen resistirse a los cambios.

D. Las teorías implícitas “son teorías marco, de carácter inconsciente, que mantiene el docente y que explicarían el sentido de sus creencias y acciones” (Perafán, 2015, p. 24). Según Porlán y Rivero (1998), estas teorías suelen guardar relación con estereotipos sociales dominantes que se arrojan en el peso de la tradición y las evidencias aparentes de sentido común.

Así las cosas, el conocimiento profesional es el resultado de la yuxtaposición de los cuatro saberes mencionados (ver figura 1), que, por su naturaleza distinta, se forjan y exteriorizan en momentos y contextos diferentes, a su vez, están aislados en la memoria de los sujetos-profesores. Responden a dos niveles: el racional y el experiencial, el primero atañe a la dimensión epistemológica que contempla la relación entre razón y experiencia. El segundo corresponde a la dimensión psicológica y se organiza según la relación explícito-tácito.

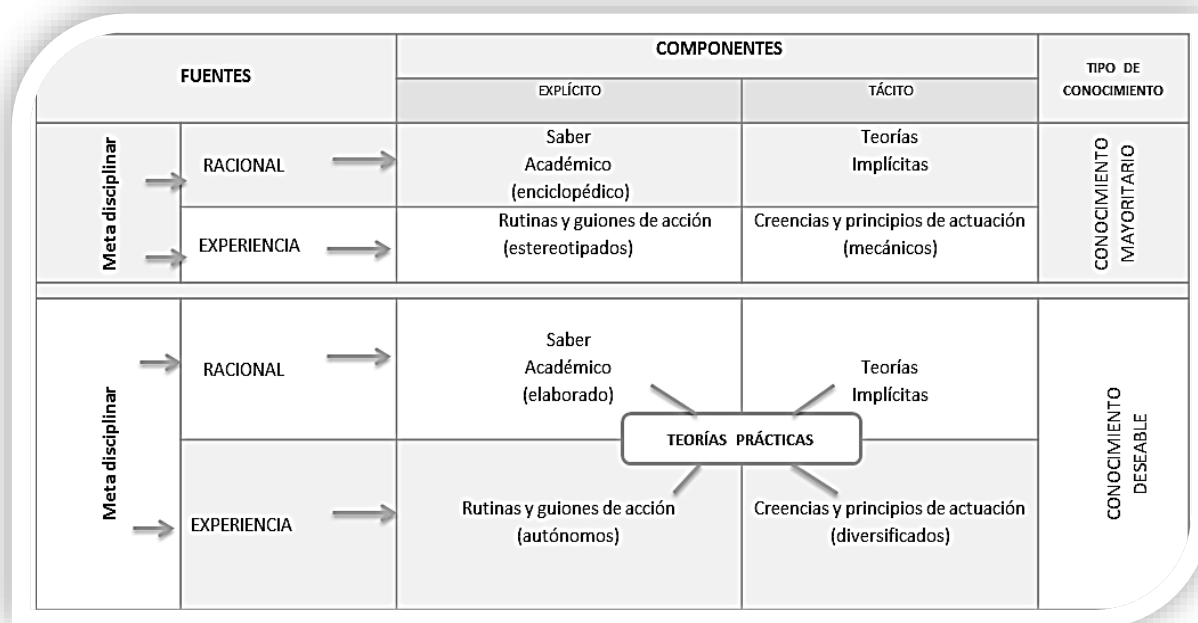


Figura 1. Dimensiones y componentes del conocimiento profesional (Porlán y Rivero, 1998, p. 68).

Por sus propiedades particulares y su ubicación yuxtapuesta, los autores describen cuatro obstáculos epistemológicos, como “consecuencia del proceso de adaptación y socialización de los profesores a la cultura tradicional escolar” (Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997, p. 160). Obstáculos especificados como la tendencia a la: fragmentación, simplificación, conservación y uniformidad. Aspectos que apartan las posibilidades de reflexión, evolución y desarrollo sobre las acciones que sostiene el profesor en el proceso de enseñanza.

Los aportes de Porlán y Rivero en la estructuración y categorización de los saberes del profesor en los dos niveles: práctico y racional, y su clasificación en saberes tácitos y explícitos, reconocen la intervención de estos saberes en la compleja tarea de comprender e interpretar el conocimiento profesional docente. Constituyéndose como un contundente soporte epistemológico a partir del cual se desarrollan procesos investigativos desde el grupo Invaucol.

Si bien, los cuatro saberes yuxtapuestos configuran una primera respuesta a la indagación sobre la naturaleza del conocimiento profesional docente, su evaluación desde una hipótesis de progresiva complejidad hecha por sus propios autores permite clasificarlos como un *conocimiento profesional deseable*. Categoría que resulta discutible por la “intención de cambiar el conocimiento realmente existente por uno deseable modelado a partir de ámbitos profesionales diferentes” (Perafán, 2015, p. 24). Además, su carácter yuxtapuesto desconoce las construcciones subjetivas del profesorado, escindiendo al sujeto-maestro y por tanto a su conocimiento profesional.

2.3.2. Conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas.

A partir de la riqueza conceptual que ofrece la tesis sobre el conocimiento profesional como yuxtaposición de saberes, los desarrollos investigativos de Perafán (2004) en la línea sobre epistemologías y conocimiento del profesor, proponen la comprensión del conocimiento profesional docente como un sistema de ideas integradas, tomando distancia de la propuesta sobre conocimiento deseable, en tanto se reconoce la complejidad psicológica y epistémica del profesor, que cuestiona la naturaleza de este conocimiento en el ‘deber ser’, más bien, lo desarrolla desde el conocimiento producido en el aula, cuya ruta epistemológica no es otra que la integración de saberes.

Esta postura favorece al profesor como sujeto poli epistémico, intelectual y trabajador de la cultura, según Perafán (2013a), quien desde una epistemología polifónica que es producida históricamente por el mismo, construye un conocimiento profesional, definido como “un sistema de ideas integradas que asocia a cada uno de los saberes identificados anteriormente (saberes académicos, saberes basados en la experiencia, guiones y rutinas y teorías implícitas) un estatuto epistemológico fundante particular” (Perafán, 2015, p. 26), estos estatutos “resultan ser fuente de emergencia, construcción y deconstrucción del sistema de ideas” (Barinas, 2013, p. 42), que se encuentran en “la transposición didáctica, la práctica profesional, la historia de vida y la cultura institucional escolar” (Perafán, 2013b). La siguiente figura representa la relación entre los cuatro saberes y sus cuatro estatutos epistemológicos fundantes.

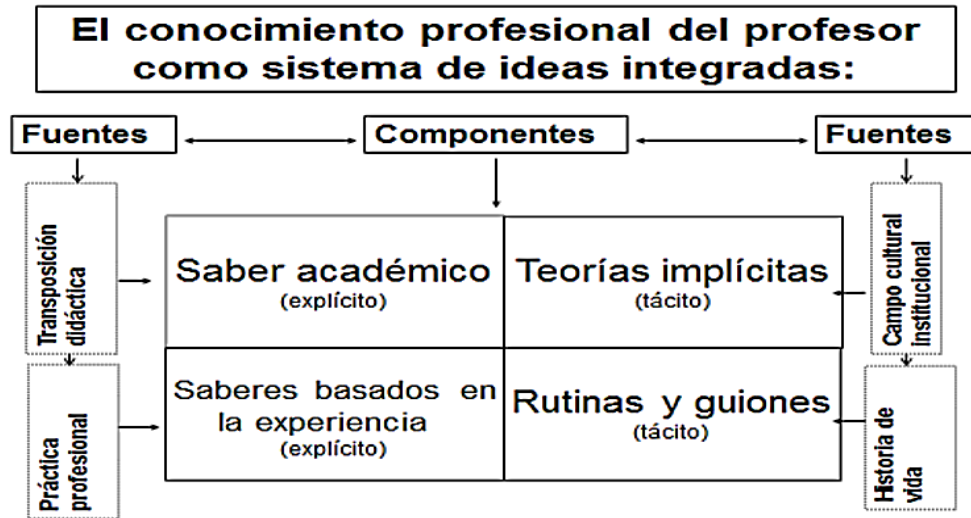


Figura 2. El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas (Perafán, 2004, p. 65).

En correspondencia con esta propuesta, es preciso realizar una breve exposición sobre las fuentes y componentes que según Perafán (2004, 2013a, 2013b y 2016) estructuran el conocimiento del profesor como sistema de ideas integradas y que configuran un soporte epistemológico para los desarrollos investigativos del grupo Invaucol.

- **Saberes académicos:** Lejos de ser conocimientos disciplinares externos, los *saberes académicos* del profesor se mantienen en la condición de ser conscientes y racionales, su constitución como saber particular tiene como fuente la *transposición didáctica* propuesta por Chevallard (1997), no desde la lectura tradicional y tecnicista que la califica como un método para transformar los saberes sabios en enseñables, sino como un problema epistemológico que “da cuenta de una forma particular de producción de conocimiento y que es distinta del conocimiento cotidiano o conocimiento científico” (Ortega, 2016, p. 35).

Lo anterior, permite entender la transposición didáctica como fenómeno antropológico y epistemológico que se constituye desde cinco puntos de emergencia: la intencionalidad

de la enseñanza; el co-nacimiento de la subjetividad y el conocimiento (que surge de la confluencia ente dos sujetos: maestro y estudiante); la estructura básica que explica la emergencia de lo didáctico; y la superación del miedo al parricidio. Su interrelación se da en el proceso educativo, produciendo un conocimiento específicamente escolar, cuya finalidad no es otra que la interpelación del sujeto.

- **Saberes basados en la experiencia:** Los principios de actuación profesional que mantienen los maestros, producto de aspectos como su experiencia docente, la flexibilidad sobre su práctica, la cotidianidad de la escuela, y los que son propios de su quehacer, son elementos que constituyen los *saberes basados en la experiencia*, son saberes explícitos que no requieren procesos de reflexión en tanto la práctica docente es reflexiva, “la práctica profesional docente es racional por sí misma, no requiere de una razón externa para existir como saber” (Perafán, 2011, p. 12).

En este sentido, *la práctica profesional* se considera como el estatuto epistemológico fundante de los saberes basados en la experiencia, es el lugar constitutivo de la racionalidad propia que soporta y promueve la emergencia de estos saberes, directamente relacionados con los años de experiencia que permiten categorizar al profesor como *nobel* o *experto*.

- **Guiones y rutinas:** Con el fin de construir, predecir y controlar el curso de los distintos acontecimientos que pueden darse dentro del aula, *los guiones y rutinas* son un tipo de saber implícito que se origina en la *historia de vida* tanto profesional como personal del maestro, siendo este el estatuto epistemológico fundante de este tipo de saberes.

Son un tipo de saber construido en la experiencia de vida, pero en relación con la participación activa de la, muchas veces desconocida, dimensión inconsciente del pensamiento del profesorado [...] la historia de vida del profesorado, en cuanto estatuto fundante del conocimiento latente y experiencial, comprende una fuente inagotable de sentidos que se articulan y constituyen el sentido más amplio del conocimiento profesional del profesorado (Perafán, 2015, pp. 27-28).

Las experiencias personales, fuera de la formación profesional, y las que vive durante su práctica docente, brindan al sujeto profesor un acervo de anécdotas personales, expresiones reiteradas, frases jocosas, movimientos, gestos, palabras significativas (incluso en otros idiomas), entre otros, los cuales permanecen en la acción del profesor de forma inconsciente o subconsciente (Castañeda, 2016). Los guiones y rutinas pueden obedecer a dos tipos de procesos: de represión cultural, abordados desde métodos de asociación, y aquellos que son naturalmente tácitos, que, a través de técnicas como la estimulación del recuerdo, permitan su interpretación y comprensión.

- **Teorías implícitas:** refieren a las estructuras de conocimiento compuestas, que permanecen ocultas a la conciencia del maestro; aunque estas participan de manera tácita en su práctica docente cotidiana, en gran medida constituyen y determinan la acción del profesor desde su subjetividad epistémica. “Dichas estructuras [...] tienen la particularidad de ser la versión trabajada —en el sentido piagetiano de ser «asimilada» y «acomodada»—, por la estructura cognoscitiva del profesor” (Perafán, 2015, p. 28).

Su estatuto epistemológico fundante se encuentra en el *campo cultural institucional*, donde se origina una red de sentidos escolares que se configuran a partir de los referentes

teóricos institucionales contenidos en los textos institucionales que funcionan como marcos de referencia. Influyen en aspectos como las dinámicas culturales, la terminología usada, los modelos de comportamiento e incluso pensamientos que hacen parte del inconsciente colectivo institucional, los cuales son impresos en los dispositivos discursivos de los profesores, estableciendo objetivos y patrones alrededor de los saberes escolares que enseña.

El planteamiento sintético sobre el conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas, facilita la comprensión de la disgregación investigativa generada desde el programa del conocimiento del profesor. Esta polifonía epistemológica evidencia la complejidad del conocimiento que mantiene el profesor en su intencionalidad de la enseñanza, que pretende la emergencia e interpelación de sujetos aprendices.

Empero, Perafán (2013a) considera que este planteamiento sigue siendo general en tanto la integración de saberes no es evidenciada en ningún punto particular del proceso de enseñanza, y como todo conocimiento, debe ser situado. De este modo, desarrolla en mayor detalle su propuesta, indagando por el lugar de emergencia de esta construcción epistemológica, haciendo necesaria la determinación de la siguiente categoría.

2.3.3. El Conocimiento Profesional Docente asociado a categorías particulares.

De acuerdo con Perafán (2004), los cuatro saberes con sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes componentes del conocimiento profesional docente, tienen como punto de indagación el orden discursivo que elabora el profesor, mediado por la intencionalidad de enseñar y que se sitúa de forma particular en el salón de clases y de manera general en la condición del acto educativo.

El dispositivo discursivo puntualiza en un lugar ‘epistémico-cultural’ determinado, que se encuentra en la enseñanza de un concepto específico, un contenido o una noción particular, que concierne a las disciplinas escolares (Perafán, 2011). Así, se valida el objetivo del conocimiento profesional docente, que “se refiere básicamente a la recuperación histórica y al desarrollo de lo que construye el profesorado en torno a las categorías que, de manera diferenciada, históricamente enseña” (Perafán, 2015, p. 29).

En correspondencia con lo anterior, Perafán (2013a, 2016) expone la categoría *conocimiento profesional específico asociado a categorías particulares*, que “aparece como un sistema de saberes integrados en el proceso de construcción de una categoría particular; o contenido de enseñanza” (Perafán, 2015, p. 30). Postura que ilustra la siguiente figura.

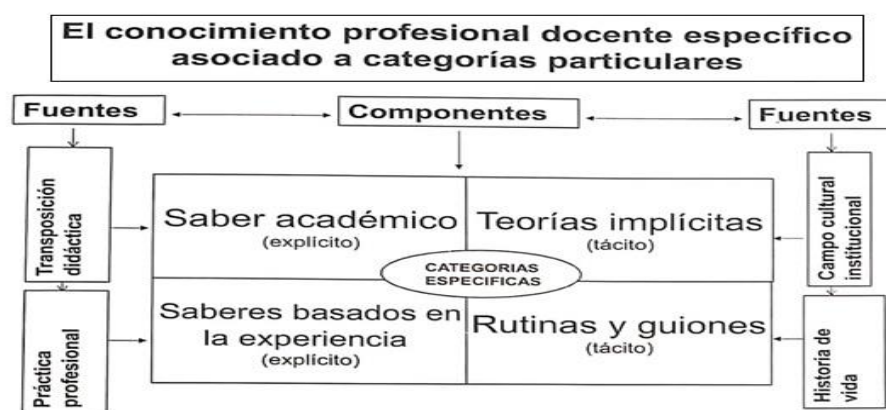


Figura 3. El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares (Perafán, 2015, p. 30).

Esta categoría promueve la comprensión del conocimiento profesional del docente desde la valiosa perspectiva de la complejidad, reivindicando al profesor como sujeto intelectual, trabajador de la cultura y productor del conocimiento disciplinar escolar que enseña y mantiene.

Alrededor de la noción, el maestro construye sentidos distintos a los disciplinares específicos que, en la intencionalidad de la enseñanza como principio fundante de la subjetividad histórica del profesor, interpelan sujeto para que devenga sujeto, construyendo

un orden discursivo que se difunde en distintas figuras discursivas (metáforas, símiles, analogías, imágenes, entre otras), que en oposición a las concepciones tecnicistas instrumentalistas, son consideradas dispositivos estructurantes que validan la construcción del conocimiento profesoral.

Para el caso de esta investigación, es alrededor de la noción intervalo donde se construye un discurso intencional y situado, reflejo de la compleja red de sentidos que legitiman el constructo epistemológico del profesor experto sobre el intervalo. Desde orígenes diversos, estos sentidos se integran para la formación de Licenciados en Música, integración que es evidente mediante la profundización minuciosa sobre el orden discursivo del profesor, a partir del cual es posible analizar, comprender e interpretar los aportes del cuerpo docente en la construcción de la noción intervalo.

En palabras de Perafán (2016), “la categoría a enseñar es entonces un orden discursivo emergente en el aula” (p. 31), que permite la producción de nuevos sentidos, la orientación de los sujetos en su vida práctica y la interpelación del sujeto desde dimensiones tanto tácitas como explícitas que promueven relaciones intersubjetivas a partir del discurso del maestro.

Como muestra la figura 4, el sentido complejo y completo de la noción intervalo que enseñan los profesores de Licenciatura en Música, aparece como resultado de la integración de diversos sentidos originados en estatutos epistemológicos y saberes distintos, que como se ha mostrado hasta ahora, son reconocidos históricamente como elementos constitutivos del conocimiento del maestro.

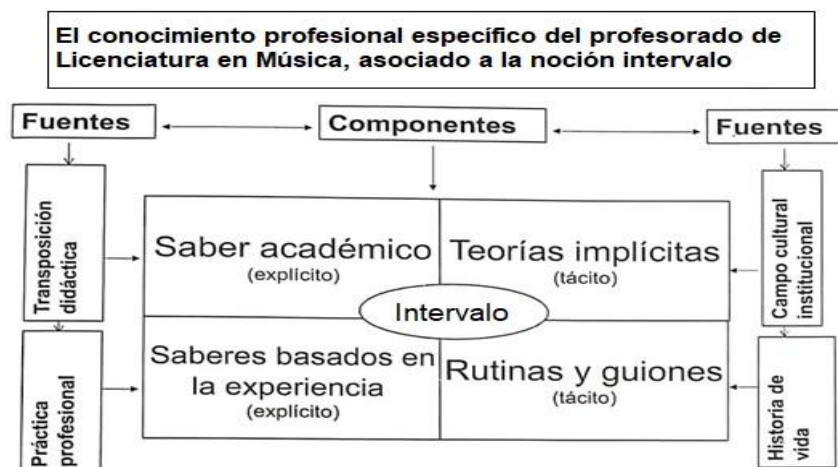


Figura 4. El conocimiento profesional específico del profesorado de Licenciatura en Música asociado a la noción intervalo. Adaptación de Perafán (2012).

Así las cosas, el grupo de investigación Invaucol, liderado por el Doctor Andrés Perafán (2004), ha adelantado varios trabajos investigativos enmarcados dentro del enfoque alternativo Conocimiento Profesional Docente como sistema de ideas integradas, en el que, como se ha dicho, se inscribe este trabajo. Durante sus más de 18 años de experiencia dicho grupo ha buscado:

[...] reivindicar al profesorado en general [...] como intelectual, como sujeto que construye un conocimiento tanto disciplinar como profesional [...] que 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, p. 16).

La siguiente tabla referencia de manera sintética, algunas investigaciones de maestría y doctorado sobre el conocimiento profesional específico del profesorado, asociado a

categorías particulares, estudios de caso que han contribuido a la construcción del corpus teórico que estructura dicha línea de investigación.

Investigaciones sobre el conocimiento profesional específico del profesorado asociado a categorías particulares, realizadas por el grupo Investigación por las Aulas Colombianas – Invaucol		
<i>Título y tipo de trabajo</i>	<i>Autor y año</i>	<i>Definición de la noción escolar</i>
El conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura. Tesis de Maestría	Sonia Carmenza Espinosa Porras 2013	“La noción de escritura del profesorado de preescolar y primaria puede entenderse como un proceso polifónico de producción de sentido, cuyo fin es promover a la existencia sujetos de saber [...] es un proceso que implica motivación y afecto y que parte del reconocimiento del sujeto, bajo un ambiente de motivación, mediado por el empleo de palabras significativas que abonan el terreno para la interacción tanto oral como escrito con otras personas, para encontrarse finalmente con el mundo mágico de la escritura” (Espinosa, 2013, p. 111).
El conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química. Tesis de Maestría	Fredy Mauricio Tinjacá Benítez 2013	“La noción nomenclatura química se torna significativa y se vuelve el vector que configura y da orden al discurso del profesor, lo centra en el proceso del nombrar, del enunciar, del reconocimiento de las sustancias a partir de sus nombres, en este sentido el sujeto profesor deviene sujeto de la nomenclatura” (Tinjacá, 2013, p. 133).
El conocimiento profesional específico del profesorado de tecnología asociado a la noción de diseño Tesis de Maestría	María Yolanda Reina Reina 2014	La noción diseño escolar “se constituye en un complejo dispositivo discursivo, en el que confluyen de manera interrelacionada saberes académicos, saberes experienciales, teorías implícitas y guiones y rutinas, con los que el profesor interpela a los sujetos estudiantes, para promover en ellos procesos particulares de reflexión, de creación y de transformación de subjetividades individuales y colectivas, estableciendo así una relación activa con la tecnología, la sociedad y la cultura” (Reina, 2014, p. 94).

<p>Conocimiento profesional específico del profesor de biología asociado a la noción de célula</p> <p>Tesis de Maestría</p>	<p>Gloria Viviana Barinas Prieto</p> <p>2013</p>	<p>La noción escolar de célula se define como un “dispositivo cultural escolar migrante, autosuficiente, relacional, intersubjetivo e informacional cuya función básica es la de formar sujetos capaces de ser conscientes de la complejidad de su condición de sujetos vivientes e interconectados” (Barinas, 2013, p. 145).</p>
<p>El conocimiento profesional específico del profesorado de primaria asociado a la noción escolar de multiplicación</p> <p>Tesis de Maestría</p>	<p>Yeni Esmeralda Silva Ramírez</p> <p>2015</p>	<p>“La noción escolar de multiplicación corresponde a un conjunto estructural de saberes idiosincrásicos, creativos, reflexivos y culturales que se estructuran e interrelacionan bajo el reconocimiento de los sujetos como una agrupación comprendida por sentidos y significados flexibles que se reconstruyen desde de la creación y la transformación de subjetividades individuales y colectivas, pero estas devienen en la medida que se interpelan, y se crean realidades propias de multiplicación y se suman los sujetos en un puente comunicacional interdimensional” (Silva, 2015, p. 107).</p>
<p>El conocimiento profesional específico del profesor de Música asociado a la noción de compás.</p> <p>Tesis de Maestría</p>	<p>Lila Adriana Castañeda Mosquera</p> <p>2016</p>	<p>La noción escolar de compás “es una construcción a partir de la convergencia de los sentidos y de la dimensión temporal, que desarrolla el pensamiento anticipatorio y favorece la capacidad del sujeto para autorregularse; incorporando a través de la experiencia estética la sincronía, la escucha, la responsabilidad, la anticipación, la emoción, la pausa y la organización, haciendo posible la convivencia a partir del encuentro consigo mismo” (Castañeda, 2016, p. 101).</p>
<p>El conocimiento profesional específico del profesorado de tecnología e informático, asociado al concepto de tecnología escolar.</p> <p>Tesis Doctoral</p>	<p>Jorge Mario Ortega Iglesias</p> <p>2016</p>	<p>La noción escolar de tecnología es “una estructura relacional crítico-reflexiva que forma sujetos integrales para actuar de manera consciente, crítica y reflexiva, en cuanto forma de relacionarnos con todo el dispositivo tecnológico [...] es un dispositivo histórico de razón polisémica del campo tecnológico [...] la unidad subjetiva y colectiva de creación y transformación del entorno, en la que participan estudiantes y profesores [...] dispositivo de participación colectiva que afronta el hacer y saber hacer tecnológico en lo cotidiano” (Ortega, 2016, p. 116).</p>

<p>Conocimiento profesional específico de los profesores de biología asociado a la noción de gen.</p> <p>Tesis de Maestría</p>	<p>Rebeca Urazán Benítez</p> <p>2017</p>	<p>“La noción escolar de gen es movimiento reorganizador de la subjetividad en la emoción y goce de vivir que es evolución, resistencia a ser definido y deseo de perennidad” (Urazán, 2017, p. 172).</p>
<p>El conocimiento profesional específico del profesor de química asociado a la noción escolar de función química.</p> <p>Tesis de Maestría</p>	<p>Diana Carolina Neusa Herrera</p> <p>2017</p>	<p>“La noción escolar de función química se concibe como un dispositivo cultural escolar de configuración antropológica de lo imaginario que revaloriza la palabra y el pensamiento, y que favorece la emergencia y reestructuración del sujeto para reafirmarlo como imaginación en la vivencia de ser y sentirse identificado, en tanto red de información, como un conjunto de relaciones de organización de los momentos vividos en un viaje introspectivo de sí mismo en tanto creador” (Neusa, 2017, p. 140).</p>

Figura 5. Investigaciones sobre el conocimiento profesional específico del profesorado asociado a categorías particulares, realizadas por el grupo Investigación por las Aulas Colombianas - Invaucol, elaboración propia.

3. METODOLOGÍA

El presente capítulo describe las especificidades tanto epistemológicas como metodológicas necesarias para realizar la presente investigación. En cuanto a las primeras, se hace referencia a una visión alternativa desde la existencia de lo que Perafán (2005) llama una ‘polifonía epistemológica’, posibilitando la comprensión de aspectos constitutivos y asociados con el enfoque metodológico como lo son el conocimiento, el sujeto intencional, el objeto y la realidad, los cuales son comprendidos y abordados desde perspectivas no reduccionistas que permitan complejizar y entender el asunto del conocimiento del profesor asociado a categorías particulares.

Sobre las segundas, este trabajo investigativo se ubica en un enfoque cualitativo de corte interpretativo con estudios de caso múltiple, elementos que permiten estructurar una ruta metodológica adecuada que hace uso de herramientas y métodos pertinentes para el logro de los objetivos establecidos.

3.1. Una visión alternativa

Comprender e interpretar el conocimiento profesional docente del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción intervalo, requiere tomar postura en un paradigma epistemológico que desde el constructivismo radical⁵, permita dar cuenta de la participación del maestro en la construcción histórica del conocimiento tanto disciplinar escolar como profesional (Perafán, 2011).

Lo anterior, necesariamente implica pensar que el sujeto profesor, en tanto que emerge como tal mediado por la intencionalidad de la enseñanza, produce conocimiento

⁵ Uno de los principales postulados del constructivismo radical propone que el saber debe adecuarse, pero no coincidir (Glaserfeld, 1989).

sobre el qué y el cómo enseñar, los cuales aparecen como saberes integrados en el salón de clases y, particularmente, en la complejidad del orden discursivo producido por el profesor (Perafán, 2015). Es preciso describir brevemente la posición tomada frente a algunos asuntos epistemológicos, considerados clave en el desarrollo metodológico de la investigación.

Ahora bien, para el desarrollo de los objetivos de esta investigación, *el conocimiento* es comprendido desde la postura de Edgar Morin (1994): “Es sin duda un fenómeno multidimensional en el sentido que, de manera inseparable, a la vez es físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social” (p. 20), dimensiones integradas que permiten reconocer el conocimiento como un proceso de construcción de múltiples sentidos y así mismo, la multidimensionalidad del sujeto maestro en tanto productor de su propio conocimiento:

[...] las nociones que constituyen la mente del profesor tienen como fuente de su génesis aspectos que van desde lo humano y lo no humano, entre lo tangible e intangible, entre lo consciente e inconsciente, entre lo verbalizable y no verbalizable, entre lo implícito y lo explícito, lo que genera un dinamismo y una transformación continua de la naturaleza de la producción del conocimiento profesional del profesor (Neusa, 2017, p. 58).

En este sentido, la comprensión del conocimiento se encuentra en “el devenir del hombre como sujeto intencional, en el que se «ha hecho» a sí mismo en la medida por la cual ha construido múltiples realidades posibles” (Perafán, 2015, p. 92).

Dicho *sujeto intencional* en su condición racional, junto con sus atribuciones emocionales, pasionales y pulsionales y, específicamente el profesor, enmarcado en una circunstancia histórica atribuida a la enseñanza, se encuentra mediado por dichas condiciones

que lo constituyen. Estas mediaciones se conjugan en una intencionalidad específica, que para el caso del sujeto maestro es la intencionalidad de la enseñanza, así, el profesor como sujeto de razón y emoción es un sujeto de conocimiento, pues “el profesorado solo puede conocer aquello que su razón y emoción producen desde sí mismo o en interacción con otros sujetos intencionales” (Perafán, 2015, p. 88). Esta comprensión epistemológica, permite soportar la resignificación del profesor, como productor de un conocimiento intencional y diferenciado del producido por comunidades disciplinares ajenas a la escuela.

La producción de conocimiento, dado por la existencia de un sujeto intencional, hace necesario comprender la postura con respecto al concepto de *la realidad*. Para el caso de esta investigación, se entiende que los postulados positivistas que proponen la realidad como un dato, algo dado que existe en sí mismo, limita y reduce las posibilidades de construcción de sentido, esta referencia se opone a la posibilidad de construcción de diferentes formas de conocer y de múltiples tipos de conocimiento posibles, en tanto pretende que el destino del hombre sea conocer la estructura y el funcionamiento del universo tal y como él es, independiente del hombre (Perafán, 2015).

Así las cosas, contrario a lo anterior, se concibe en este trabajo que “nuestra realidad no es otra cosa que nuestra idea de la realidad” (Morin, 2001, p. 103). En consecuencia, para efectos de esta investigación, se comprende la realidad como “una construcción realizada por los sujetos que hacen parte del fenómeno estudiado [...] por tanto, no es nuestro interés descubrir una nueva realidad, sino construir una cada vez más clara, dar luces y nuevas ideas mediante la duda sistemática” (Ortega, 2016, p. 45). Entonces, el profesor como sujeto de esta investigación, y en concordancia con lo anteriormente expuesto, es *sujeto de conocimiento*, siendo este una construcción determinada por el sujeto, entendido como “una red de relaciones construidas y objetivadas por el investigador” (Perafán, 2015, p. 86).

La diversidad de concepciones epistemológicas sobre los conceptos específicos expuestos anteriormente, configuran la visión alternativa que sustenta el desarrollo metodológico, en respuesta al problema epistemológico (no técnico ni instrumental) de la investigación en educación, concretamente sobre el conocimiento profesional docente asociado a categorías particulares. Todo ello, en consonancia con los objetivos propuestos que inscriben esta investigación dentro de un enfoque cualitativo de corte interpretativo con estudio de caso múltiple, elementos que permiten consolidar la ruta metodológica y que serán abordados a continuación.

3.1.1. Investigación cualitativa de corte interpretativo.

Se pueda afirmar que la investigación forma parte del conocimiento humano en general y por tanto el conocimiento se ha definido como un proceso en el cual se relacionan un sujeto cognoscente (quien conoce) con un objeto de conocimiento (aquello que se conoce) lo que da como resultado un producto mental nuevo, llamado conocimiento. Así, el mismo término designa al proceso y al resultado de dicho proceso; es decir, llamamos conocimiento tanto a la operación subjetiva que lo produce, como al mismo producto (Martínez, 2011, p. 1).

En esa búsqueda de conocimiento surge la investigación cualitativa, como paradigma alternativo a la investigación cuantitativa y netamente racionalista. Procede de campos de estudio interesados por el ámbito social, como la antropología, la sociología, la etnografía, entre otros. Tal como indica su denominación, según Denzin y Lincoln (1998), la investigación cualitativa pretende dar cuenta de las cualidades de un fenómeno, produce datos descriptivos y puede considerarse como un campo interdisciplinar y transdisciplinar. Sus rasgos principales son caracterizados por Taylor y Bogdan (2010) en siete aspectos:

Destacan su carácter *inductivo*, en tanto se enfoca en descubrir y hallar más que en comprobar o verificar. Se caracteriza por ser *holística*, las interrelaciones de los contextos, hechos o sujetos a investigar se asumen como procesos de organización, funcionamiento y significados, que no pueden ser fragmentados en variables. Además, es *interactiva* y *reflexiva*, dada la relación generada entre investigador y participantes. Su preocupación investigativa por conocer los hechos y sujetos en su contexto original responde a su característica de ser *naturalista*, lo que estrecha relación con su quinta característica, pues consideran los autores que la investigación cualitativa *no tiene ideas previas ni preconcebidas*. En sus procedimientos para recolección de datos no excluye visiones o escenarios, es *abierta*. Por último, *es humanista* porque asigna valor a las percepciones, concepciones, experiencias y significados de los participantes en la investigación, indagando en aspectos personales del sujeto y particulares de un contexto determinado.

Su enfoque multiparadigmático favorece el carácter interpretativo, el cual es considerado un rasgo determinante en las investigaciones cualitativas (Vasilachis, 2006), siendo este proceso, según Stake (1999) una parte fundamental en cualquier investigación de este tipo. Para comprender los fenómenos existentes en el campo educativo, según Eisner (1998) las investigaciones cualitativas de corte interpretativo permiten dar voz a los actores de la investigación, a través del acercamiento a las experiencias particulares.

En este sentido y en consonancia con el concepto de realidad como cuestión ontológica y axiológica construida por los sujetos, la interpretación no busca descubrir la realidad, por el contrario, pretende la consolidación, clarificación y complejización de una realidad que responda a la duda sistemática (Ceballos, 2009). Consiste en la construcción de sentidos a partir del marco de una realidad social que suscita realidades materiales y

simbólicas (Vain, 2012), lo que implica “someter a un examen crítico toda suposición acerca del significado, en todo lugar” (Erickson, 1989).

En oposición a las pesquisas de corte explicativo, las investigaciones ubicadas dentro del paradigma⁶ interpretativo pretenden comprender la singularidad del sujeto dentro de su propio marco de referencia, que contempla un contexto histórico-cultural en donde adquiere gran importancia la interpretación de significados, sentimientos, creencias y valores como elementos constitutivos en la realidad del sujeto. Soportando la invalidez de una única verdad, más bien esta “surge como una configuración de los diversos significados” (Martínez, 2011, p. 6).

Así, la investigación cualitativa de corte interpretativo responde a los objetivos planteados para comprender e interpretar el conocimiento profesional del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción intervalo, en donde el trabajo de campo permite ampliar la visión de la subjetividad y la intencionalidad de los participantes, dando cuenta del sentido construido por el maestro desde las posibilidades alternativas del pensamiento complejo y no reduccionista que indagan sobre el orden discursivo del profesor.

3.2. Ruta Metodológica

Una vez definida la postura epistemológica concordante con los objetivos que fundamentan el proceso de indagación por el conocimiento profesional del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción intervalo, se establece una línea que, desde la perspectiva metodológica, provee herramientas asociadas a la investigación cualitativa de corte interpretativo.

⁶ Se comprende el paradigma como una visión de mundo, “un ejemplo que combina ley, teoría, aplicación e instrumentación y proporcionan modelos a partir de los cuales se manifiestan las tradiciones coherentes particulares de la investigación” (Kuhn, 1971, p. 10).

De este modo, se comprende la ruta metodológica como “una guía orientadora para la acción” (Orozco, Olaya, y Villate, 2009) que responde a las particularidades y especificidades propias del asunto de investigación. La ruta contiene herramientas, técnicas e instrumentos que procuran ‘descripciones abiertas’, ‘comprensión mediante la experiencia’ y ‘realidades múltiples’ (Stake, 1999).

Se encuentra entonces el estudio de caso, la observación participante, la entrevista semiestructurada, la técnica de estimulación del recuerdo, el *analytical scheme* y finalmente la triangulación. Asuntos estructurantes de la ruta metodológica, que serán abordados en los siguientes numerales, los cuales se encuentran agrupados en dos grandes categorías que responden a su cometido específico: recolectar y construir los datos; y producir los sentidos mediante el análisis y la interpretación.

3.2.1. El estudio de caso.

Desde la particularidad de los sujetos participantes, el estudio de caso como herramienta característica de la investigación cualitativa favorece la visión holística y compleja de una situación dentro de su entorno habitual (Stake, 2012). El estudio de caso es considerado un diseño o una muestra que hace uso de distintos métodos, (Stake 2003; Mertens 2005; Williams, Grinnell & Unrau 2005), los que pueden ser encuestas o grupos de enfoque como herramientas concordantes con el paradigma interpretativo (Martínez, 2011).

Autores como Stake (1999), Yin (2003), Creswell (2005) y Mertens (2005), consideran que dicho diseño se vale de la triangulación de fuentes de datos para consolidarse como tal, información que puede obtenerse desde la revisión documental, las entrevistas, la observación, los cuestionarios entre otros (Martínez, 2011).

En términos generales el estudio de caso centra su interés en comprender un fenómeno determinado con suficiente profundidad, en consecuencia, evita las generalizaciones, no parte de hipótesis ni concepciones preestablecidas, por el contrario, construye los datos en la medida en que se van analizando y recolectando, de tal suerte que desde la realidad se construya conocimiento (Martínez, 2011). El estudio de caso favorece la indagación por el sentido que construyen los maestros de Licenciatura en Música en torno a la noción intervalo, lo que implica comprender dicha construcción como resultado de un tejido contextualizado (Stake, 1999).

No existe un único modo de hacer estudios de caso, no son considerados como una metodología uniforme, más bien “se adapta a cada realidad y adquiere modalidades específicas en función de su contexto y finalidad” (Álvarez y San Fabián, 2012, p. 6). Según Stake (1999) el complejo funcionamiento de la especificidad del estudio de caso, permite comprenderlo como un programa, un grupo de personas o un individuo. En este sentido el autor (Stake, 2012) clasifica los estudios de caso en tres categorías que responden a su finalidad particular.

En primer lugar, hace referencia al estudio de caso *intrínseco* como aquel que cuenta con especificidades que adquieren valor *per se*, su selección no se realiza entre otros casos en relación con la representatividad o ilustración de un problema concreto, se basa en el interés de sí mismo y en las posibilidades de comprensión del caso a estudiar. Como segunda categoría expone el estudio de caso *instrumental*, el cual se realiza con el ánimo de soportar, profundizar y afinar la construcción de una teoría desde la generalización de situaciones vinculadas con el objeto de estudio, lo que desplaza al caso a un plano de apoyo que lo convierte en elemento secundario para la investigación. Por último, refiere el estudio de caso *colectivo o múltiple* como “un estudio instrumental extendido a varios casos” (Stake, 2012,

p. 161) cuyo interés investigativo se encuentra en una población particular, un fenómeno determinado o una condición que permita la comprensión del objeto de estudio desde la particularidad de los casos seleccionados y su intensivo estudio.

En virtud de ello la presente investigación esgrime el estudio de caso colectivo como elemento integrador de la investigación cualitativa de corte interpretativo, permite la comprensión holística y contextualizada de los distintos saberes que configuran el conocimiento profesional del docente de Licenciatura en Música; en asociación con la noción intervalo y a partir del trabajo de campo, se accede a información sustancial y esencial que por su carácter tácito e implícito ofrece una riqueza fundamental en la indagación por el sentido producido por los sujetos profesores participantes de la investigación.

3.2.2. Maestros expertos, caracterización del estudio de caso.

Obedeciendo a las características de la investigación cualitativa de corte interpretativo, y al tratarse de un estudio de caso múltiple, no se pretende la generalización ni la manifestación de juicios de valor, comparaciones ni estimaciones con relación a las prácticas profesionales de los Maestros invitados, por el contrario, se trata de la comprensión de cada caso de forma particular, desentrañando la complejidad en la construcción de sentidos que cada profesor ha realizado sobre la noción intervalo, tal como menciona Stake (1999): “Se toma un caso particular, se llega a conocerla bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace” (p. 20).

Dos profesores del Departamento de Educación Musical de la Universidad Pedagógica Nacional configuran el caso múltiple de esta investigación, quienes aceptaron participar en “un ambiente cuyas consideraciones éticas se asociaron a la: a) Aquiescencia, b) Confianza, c) Confidencialidad, y d) Protección de la información de cualquier riesgo”

(Barinas, 2013, p. 69). Siguiendo las consideraciones de Stake (1999) y los planteamientos de Perafán (2013b), se utiliza el carácter griego Θ (theta mayúscula) para nombrar el caso, que por su condición colectiva es dividido en ΘA y ΘB para hacer referencia a los dos maestros considerados expertos, en tanto responden a los criterios de selección generados desde los avances teóricos del grupo Invaucol y Perafán (2016).

Ortega (2016) retoma los planteamientos de autores como Gómez (2009), González (2009), Stake (1999), Rodríguez, Gil & García (1996), concretando cuatro aspectos de selección: *la idoneidad*, relacionada con la formación profesional de los docentes participante, su tiempo de experiencia en la enseñanza de la noción intervalo y su tiempo de permanencia en la institución. *La singularidad* que se caracteriza por reconocer al profesor como sujeto único y activo en su propia construcción que lo identifica como tal, *la complejidad* como espacio que reconoce la multidimensionalidad de los profesores participantes, desde los ámbitos y fuentes del saber que fundamentan la construcción del conocimiento profesional docente. Finalmente, *la disponibilidad*, relacionada con la aceptación de la investigación, sus procedimientos y particularidades por parte de los docentes participantes y las directivas institucionales.

En torno a las anteriores características se establecieron especificidades concretas que guían el proceso de selección de casos:

- La formación académica del profesor partícipe debe referirse a la enseñanza de la Música.
- El participante debe ser un profesor experto: contar con más de diez años de experiencia en la enseñanza de la noción intervalo.

- El maestro debe haber permanecido como profesor de la Universidad Pedagógica Nacional (Institución donde se realizaron las grabaciones) por más de cinco años.
- Los dos participantes deben pertenecer a un grupo disciplinar común, en este caso de formación teórico-musical.
- Los dos profesores deben orientar grupos de formación teórico-musical en los primeros semestres de la Licenciatura en Música (I – III)
- Acceso a documentos institucionales para análisis documental
- Posibilidad de ingreso al salón de clases para realizar las grabaciones pertinentes

A continuación, se encuentra la caracterización de los dos profesores que aceptaron participar en esta investigación, quienes satisfacen gratamente los ítems de selección del caso.

3.2.2.1. Maestro referenciado como ΘA .

Como parte del caso múltiple el Maestro ΘA es Licenciado en Pedagogía Musical de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), con estudios en Dirección de Coros de la Universidad Javeriana y estudios de piano adelantados en la Universidad Nacional de Colombia. Es especialista en Docencia Universitaria de la Universidad del Bosque, Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y actualmente adelanta sus estudios doctorales en Musicología en la Universidad Católica de Buenos Aires.

Cuenta con más de 25 años de experiencia en la docencia, de los cuales ha dedicado 19 años a la enseñanza de las asignaturas teórico-musicales específicamente en la Universidad Pedagógica Nacional, institución donde hace 14 años se desempeña como profesor de planta. En su carrera dentro de la UPN ha desarrollado cargos administrativos (coordinador académico de la Licenciatura en Música y jefe del Departamento de Educación

Musical) que le han otorgado conocimientos profundos de la normatividad institucional, la misión y la visión de la Universidad, aspectos que considera de gran importancia para la formación de licenciados en Música de la UPN y que comprometen profundamente su quehacer, en términos de adeudo con la sociedad.

Entrevista- H.V. ΘA Ep. 61

Maestro: El carácter distintivo es precisamente la formación de licenciados, futuros profesores de música del país, como dice la misión de la Universidad, formar seres humanos, personas, maestros para el mundo, es un compromiso enorme con la sociedad ser profesor aquí.

Desde temprana edad el profesor ΘA ha construido su carrera como docente de música, cursando su primaria y bachillerato en el Colegio Nuestra Señora de Fátima de Bogotá, institución educativa que cuenta con modalidades de formación en pedagogía debido a su tradición normalista y específica en orientación musical, cursada por el profesor.

Entrevista - H.V. ΘA Ep. 42

Investigadora: ¿Qué te llevó a decidir estudiar Licenciatura en Música profe?

Maestro: Yo estudié la primaria y el bachillerato musical, es decir pedagógico-musical, entonces en consecuencia la formación que tengo desde los cinco años pues tiene que ver con la disciplina musical y la pedagogía, que se unen en el programa que en ese tiempo se llamaba Pedagogía Musical, eso fue lo que me llevó, la formación desde pequeño.

Sin embargo, otro momento en su vida fue determinante para su carrera como profesor universitario.

Entrevista – H.V. ΘA Ep. 44

Investigadora: ¿Existe algún momento que consideres decisivo en cuanto a tu opción profesional de ser profesor universitario?

Maestro: Emm, sí, ganar el concurso de planta aquí en la Pedagógica, ahí, ese fue el hecho real que me dijo que mi vida iba por la docencia universitaria.

Como docente universitario ha realizado varios arreglos corales, composiciones y publicaciones relacionadas con el asunto de la teoría musical, se destacan los que competen a esta investigación: *Apuntes sobre teoría Musical* (2003); *Antología De Ejemplos Para El Análisis Armónico De La Música Tonal Y Modal Del Siglo XX* (2009); *Análisis Armónico. Neomodalidad y Neotonalidad* (2011); *Analizando la armonía en la composición neomodal y neotonal* (2012).⁷

Su amplia experiencia docente, la profundidad de sus conocimientos pedagógicos fundantes y disciplinares musicales específicos, su apasionamiento por la enseñanza, su compromiso en la formación de licenciados y su inmenso amor por la Universidad Pedagógica Nacional, hacen que el profesor ΘA comprenda la complejidad humana y académica que implica ser profesor, en tanto el objetivo principal consiste en la formación de futuros docentes.

Entrevista - H.V. ΘA Ep. 40

Maestro: Ufff (pausa e inhalación profunda), ser profesor significa ser un profesional que tiene dos condiciones importantes, la primera el ser todo lo bondadoso y generoso, que tiene que ver con la humanidad, la segunda es la que tiene que ver con relacionar eso primero con el desarrollo profesional, es decir, en lo particular de su estudio disciplinar, lo particular que tiene que ver con aprender a enseñar, aprender a aprender y las relaciones que se generan desde ahí, que no solamente son del orden humano sino del orden académico.

La riqueza de su historia de vida (en términos de formación, producción académica y experiencia docente) soporta la consideración del profesor ΘA como maestro experto, caso que, al cumplir y superar los estándares establecidos para la selección, augura resolver la pregunta de investigación sobre la enseñanza de la noción intervalo.

⁷ El profesor ΘA realizó en coautoría con la Maestra Svetlana Skriagina las últimas tres obras mencionadas.

3.2.2.2. Maestro referenciado como ΘB.

La otra parte del estudio de caso corresponde a un docente de música con 45 años de experiencia en la enseñanza de la música tanto en colegios, universidades y otras instituciones de formación musical.

Su valiosa experiencia inicia en 1973, para entonces el Maestro ΘB cursaba tercer semestre de su carrera como Licenciado en Música, e ingresa a hacer un reemplazo al Instituto Pedagógico Nacional (IPN) donde permaneció como profesor por 23 años, experiencia de especial valor para este docente por la incidencia en su formación como maestro universitario.

Entrevista - H.V. ΘB Ep. 24

Maestro: [...] fue una bendición en mi vida haber tenido la oportunidad de trabajar en el IPN y haber sido maestro de colegio antes de llegar a la Universidad, los que no han tenido esa práctica siempre se atienen a lo que dicen los libros de metodología y didáctica y no han conocido un niño de carne y hueso, esa experiencia es muy importante.

Simultáneamente en el año 1983 ingresa como profesor de diversas materias prácticas musicales y teóricas en la Academia Luis A. Calvo (ALAC), también fue profesor del Colegio de la Policía Nuestra Señora de Fátima entre 1981 y 1985 en la profundización de música, realizando clases instrumentales (flauta dulce, acordeón y guitarra) y de la práctica del solfeo, de la misma manera fue profesor en el Colegio Hijas de María y ya corriendo el año 1997 ingresa como catedrático a la Licenciatura en Música de La Universidad Pedagógica Nacional, dando inicio a su carrera como profesor universitario.

Entrevista - H.V. ΘB Ep. 15 y 18

Maestro: [...] empezó mi vida universitaria, vine aquí (refiriéndose a la UPN) a contar mi experiencia del IPN, de la Calvo, eso fue importante porque la experiencia escolar y en la Calvo fue muy chévere. He trabajado en la Universidad El Bosque un año, cinco años en la

Universidad Incca de Colombia, un año en la ASAB (Academia Superior de Artes de Bogotá) y después por cinco años en la Escuela de música y audio Fernando Sor.

Su amplio bagaje como docente se complementa con su formación académica, es Licenciado en Pedagogía Musical de la primera promoción egresada del programa ofertado por la Universidad Pedagógica Nacional, adelantó estudios de piano, armonía y solfeo en el centro de orientación Francisco Cristancho. Su formación en otras áreas de aplicación y conocimiento de la teoría musical, si bien no fueron formales (en el sentido de la titulación), fueron significativas en su proceso de construcción como profesor, evidenciando la tradición en la formación musical que se ha mantenido en la historia, en tanto un estudiante es discípulo o pupilo de un maestro reconocido, quien entrega su conocimiento y enseñanzas de vida al servicio de la formación de su estudiante.

Entrevista - H.V. ΘB Ep. 14

Maestro: Lo que fue el año 78, 79 y 80 estudié con el maestro Jesús Pinzón Urrea, yo estudié con él lo que fue el contrapunto, composición, orquestación, morfología con el maestro Pinzón, yo diría que eso fue un posgrado sin título.

Adicionalmente el profesor ΘB es especialista en Educación a distancia y Magíster en TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) aplicadas a la educación, titulaciones obtenidas en la Universidad Pedagógica Nacional.

Como profesor titular de planta de la Universidad Pedagógica Nacional y en estrecha relación con su espíritu creativo, innovador, y su insaciable curiosidad por las posibilidades distintas para la enseñanza teórico-musical y la práctica instrumental, el maestro ΘB ha realizado alrededor de una docena de publicaciones que contemplan tanto la enseñanza teórica de la música y las áreas que la contemplan (solfeo, entrenamiento auditivo, armonía), como las prácticas instrumentales particulares y en conjunto.

Para efectos de esta investigación se mencionan aquellas que se relacionan con el estudio del intervalo desde los asuntos teórico-prácticos: *Transporte armónico y melódico* (1984). *Teoría simplificada de la música* (2001). *Memoria musical y entrenamiento auditivo* (2011). *Método de solfeo* (2016).

Su propuesta fue concretada mediante la construcción de su propia metodología para la enseñanza de la teoría musical que denomina FABERMANA, la cual se materializa en su publicación *Estrategias metodológicas para el desarrollo de la competencia auditiva* (2010) que fue expuesta en el V Seminario de Educación Musical organizado por el Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM) en la Universidad del Bosque durante Julio de 2010. FABERMANA se encuentra expuesta en el blog web que el Maestro ha construido como resultado de sus 22 años de experiencia docente de la Universidad Pedagógica Nacional.

Entrevista - H.V. OB Ep. 46

Maestro: Yo pude desarrollar mi propia metodología por la experiencia como profesor de la UPN que promueve la libertad de cátedra, eso ha hecho que haya dado mi aporte de trabajo en la enseñanza de la música.

El objetivo del blog no es otro que compartir su conocimiento con todo aquel que esté interesado, a través de propuestas creativas que procuran la formación teórico musical, como característica del quehacer docente.

Entrevista - H.V. OB Ep. 32

Maestro: El profesor es el que ama enseñar, y sobre todo guiar a los estudiantes a descubrir su propio mundo desarrollando su creatividad en el campo de la música.

La consolidación de su propuesta metodológica (FABERMANA) involucra el estudio y abordaje del intervalo como noción fundante, tanto para la comprensión teórica como para la

competencia auditiva de los futuros licenciados en música. Desde posibilidades distintas, creativas y divertidas, el maestro ΘB como caso de la investigación permite hacer evidente el conocimiento profesional del profesor de Licenciatura en Música, como construcción histórica que responde a la intencionalidad de enseñar.

3.2.2.3. La Universidad Pedagógica Nacional, Formadora de Formadores.

Como se ha visto, los dos profesores que constituyen el estudio de caso colectivo son maestros de la Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, sus prácticas docentes no solo pretenden el dominio de los conocimientos musicales específicos por parte de los estudiantes, también suscitan la formación pedagógica para el devenir del futuro sujeto profesor. Las grabaciones, entrevistas y observaciones de clase se adelantaron en los salones de la Sede El Nogal de la Universidad Pedagógica Nacional, por tanto, la presente sección busca contextualizar al lector sobre las consideraciones institucionales de la Universidad y del programa.

Bien lo mencionaba el profesor ΘA, es un compromiso con la sociedad ser profesor de los futuros maestros del país, en tanto el programa Licenciatura en Música de la UPN es reconocido a nivel nacional por ser el de mayor tradición en la formación del profesorado en música dentro del país, sus 45 años de experiencia permiten ser ejemplo y soporte para la construcción de otros programas de Licenciatura en Música en distintas universidades tanto nacionales como internacionales, de allí su lema: formadora de formadores.

La Universidad Pedagógica Nacional como institución educativa de formación superior, pública, estatal y de carácter nacional, se compromete con la formación de profesionales de la educación con competencias en áreas disciplinares específicas, pedagógicas e investigativas, para poner al servicio de la nación y del mundo en todos los

niveles y modalidades del sistema educativo. Contribuye a la formulación de las políticas públicas en educación y fundamenta su acción en la formación desde la diversidad de los sujetos, con conciencia planetaria, en procura de la identidad y el desarrollo nacional. Trabaja por la educación como derecho fundamental y por una cultura educativa que oriente los destinos del país. En consecuencia, conforme a sus orígenes y trayectoria, se compromete con la construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico de la Nación. Premisas que configuran la misión de la Universidad Pedagógica Nacional (Universidad Pedagógica Nacional, 2010).

En su visión, la UPN contempla el reconocimiento por parte del Estado y la sociedad nacional e internacional como una comunidad pedagógica de alto nivel intelectual, científico, ético y estético, centrada en la formación de educadores transformadores de contextos, quienes generen y promuevan pensamiento pedagógico crítico y la formación de ciudadanos conscientes de su compromiso con la construcción de futuro (Universidad Pedagógica Nacional, 2010).

Por su parte la Licenciatura en Música, promueve un currículo flexible, en el que los diálogos de saberes entre paradigmas educativos tradicionales y emergentes y el desarrollo del aprendizaje situado, responden a su misión, visión y a las políticas nacionales e institucionales universitarias sobre educación (Universidad Pedagógica Nacional, 2016). Aquí, el docente es la persona que desempeña actividades académicas de docencia y, simultánea o alternativamente, actividades de investigación, extensión y gestión institucional (Consejo Superior Universitario, 2002).

Todo lo anterior evidencia una red semántica institucional en la que diariamente se construyen los profesores ΘA y ΘB , respondiendo a un contexto laboral docente que no se limita a actividades particulares de la enseñanza, sino que los involucra en otros

procedimientos que sin duda influyen en la construcción de sentidos que produce el profesor alrededor de la noción intervalo.

3.3. Técnicas e instrumentos de construcción de datos

En concordancia con la postura metodológica desde la que se realiza la investigación, los instrumentos utilizados no apuntan a la recolección sino a la construcción de datos, teniendo en cuenta que “el instrumento no constituye un referente objetivo y neutral, se construye y elige como parte de un entramado de nociones e intencionalidades posibles” (Perafán, 2015, p. 94). Lo que quiere decir que la subjetividad del investigador se involucra en la construcción de los datos, haciendo partícipe la cosmovisión del investigador frente al fenómeno educativo.

En esta investigación el dato, como construcción de sentidos diversos (del profesor y del investigador) se entiende como “una potencialidad, condición que hace posible la construcción de la realidad” (Castañeda, 2016, p. 47). Los datos emergentes y construidos son una coherente respuesta para la pregunta generadora de la investigación: *¿Cuál es el conocimiento profesional específico del profesor de licenciatura en música asociado a la noción intervalo?*

Por tanto, los referentes apropiados para caracterizar y comprender el conocimiento profesional del profesor de Licenciatura en Música fueron los instrumentos comunes en la investigación cualitativa de corte interpretativo: la observación participante, la grabación y transcripción de audio y video, la técnica de estimulación del recuerdo, la entrevista semiestructurada y el análisis documental. Otras herramientas específicas empleadas fueron desarrolladas por Perafán (2011, 2015): el protocolo de observación, la entrevista

semiestructurada y el *analytical scheme*. Dichas herramientas serán abordadas en las siguientes líneas.

3.3.1. Observación participante.

Como instrumento de la investigación interpretativa este tipo de observación involucra la interacción social entre el investigador, el ambiente o contexto y los participantes, ha de ser de manera sistemática y no intrusiva (Taylor y Bogdan, 2010). Cuadros (2009), define la observación participante como una estrategia de investigación cualitativa que permite acceder y obtener información, la cual es extraída desde el contexto natural, y que requiere de un compromiso por parte del observador (investigador) para que experimente y viva los acontecimientos contextualizados, obteniendo información en tiempo real, lo que promueve el uso del registro en audio y video para su posterior análisis.

“La observación participante, como su nombre indica, consiste en observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando” (Bisquerra, 2004, p. 332). Inicialmente esta técnica fue utilizada en estudios antropológicos, su precursor Bronislaw Malinowski (1975) destaca la tarea del investigador en relación con la tarea de involucrarse en la comunidad para reconocer sus prácticas frecuentes dentro de sus contextos tradicionales, convirtiendo esta técnica en una herramienta fundamental para este tipo de estudios.

Desde la línea de investigación a la que se inscribe el presente trabajo se entiende la observación participante como “el encuentro intencional, o proceso de interacción social y simbólica del investigador con la realidad del 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, p. 95). En dicho encuentro la observación participante permite identificar y

comprender, en una primera instancia, algunos sentidos que circulan en el salón de clases, y que aparecen como hechos mediados por la intencionalidad de enseñar, los cuales constituyen la noción escolar intervalo; se trata, de un sentido construido por los profesores expertos, interpretado y develado por la investigadora con el fin de caracterizarlo y comprenderlo.

Las preguntas o indagaciones que orienten la observación participante son necesarias para su aplicación y uso, este proceso “requiere de una planificación previa que nos posibilite recoger información referente al problema o la cuestión que nos preocupa o interesa” (Fuentes Camacho, 2011, p. 238), de lo contrario la ausencia de un carácter específico, intencionado y sistemático, limitará las posibilidades para desentrañar los asuntos correspondientes a la investigación.

Para el caso de esta investigación, la guía que soporta la observación y que permite la producción de datos de manera clara, en relación con la información a la que se accede en cada encuentro intencional es el protocolo de observación, cuya estructuración se soporta en la apropiación de las cuatro determinantes (cuatro saberes) que configuran y construyen el conocimiento profesional del docente de Licenciatura en Música asociado a la noción intervalo.

3.3.2. Protocolo de observación de clase.

Es posible definir al protocolo de observación de clase como “la estructura conceptual diseñada bajo presupuestos teóricos del conocimiento profesional asociado a categorías específicas” (Urazán, 2017, p. 65), es elaborado y desarrollado por Perafán (2011, 2016) en el marco de un Seminario de Investigación del programa Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (ver anexo 1). El protocolo, en tanto constructo teórico, se constituye de cuatro formas de argumentos cuyo origen se encuentra en la comprensión

epistemológica de la categoría conocimiento profesional docente específico, asociado a categorías particulares.

Retomando los planteamientos de Stake (1999), en tanto, para desarrollar el estudio de caso, es necesario tematizarlo, el protocolo de observación ratifica el uso de la letra theta mayúscula para referirse a los profesores que configuran el caso: Θ A Maestro Andrés, Θ B Maestro Fabio. Y la letra theta minúscula (θ) para “hacer referencia a los temas particulares que permiten el desarrollo del problema de investigación” (Perafán, 2015, p. 96), es decir, los que permiten comprender, caracterizar e interpretar el conocimiento profesional del profesor de Licenciatura en música asociado a la noción intervalo, relacionado con los cuatro tipos de saberes que lo constituyen en relación con dicha noción. En consecuencia, se hace referencia a los cuatro saberes, tematizados, de la siguiente forma:

- ♫ θ 1: Saberes académicos contruidos por los Maestros de Licenciatura en Música, asociados a la noción intervalo.
- ♫ θ 2: Saberes basados en la experiencia contruidos por los Maestros de Licenciatura en Música, asociados a la noción intervalo.
- ♫ θ 3: Teorías implícitas contruidas por los Maestros de Licenciatura en Música, asociados a la noción intervalo.
- ♫ θ 4: Guiones y rutinas contruidas por los Maestros de Licenciatura en Música, asociados a la noción intervalo.

Para analizar en un primer momento de forma detallada y sistemática una clase, es necesario clasificarla en episodios, concepto cuya definición básica corresponde a “la circunstancia o el suceso, que enlazado con otros forman parte de una serie de acontecimientos que constituyen un todo” (Larousse Editorial, 2016), este particular aspecto

será abordado en páginas posteriores, en tanto el episodio configura un marco epistemológico particular para la presente investigación.

Para seleccionar, clasificar y analizar los episodios resultantes de la observación participante, Perafán (2015) plantea el primer argumento así:

Un Episodio cualquiera (EP_n), 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 profesor que en esta investigación ha sido comprendido como un caso (ΘA o ΘB) (p. 98).

Lo anterior, configura un tipo de argumento que se expresa en la siguiente nomenclatura:

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

De esta fórmula se desprenden los siguientes cuatro argumentos primordiales (Perafán, 2015, p. 98):

ARG 1.1: $EP_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_1$ y $Y_1 \in (\Theta A \text{ o } \Theta B)$

ARG 1.2: $EP_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_2$ y $Y_2 \in (\Theta A \text{ o } \Theta B)$

ARG 1.3: $EP_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_3$ y $Y_3 \in (\Theta A \text{ o } \Theta B)$

ARG 1.4: $EP_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_4$ y $Y_4 \in (\Theta A \text{ o } \Theta B)$

Estos argumentos son parte fundamental del ejercicio analítico realizado en el *analytical scheme*, detallado y precisado en el apartado que contempla el análisis e interpretación de datos (numeral 3.4.1).

Se realizó la observación de diez sesiones de clases (cinco sesiones para ΘA y cinco sesiones para ΘB) cada sesión con una duración de dos horas, de las cuales se tomó registro en audio y video, posteriormente fueron transcritas y divididas en episodios. La comprensión

del protocolo de observación como marco de referencia para la construcción y registro de datos, facilitó el uso del formato del protocolo de observación: instrumento que permite organizar los episodios producidos en la clase gracias a su diseño especialmente construido para las investigaciones adelantadas por el grupo Invaucol.

El formato asociado al protocolo de observación (ver anexo 2) facilita la organización y registro de los datos obtenidos *in situ* de la observación de las clases, centrando la atención del investigador en los momentos que inicialmente permitan estructurar la categoría objeto de indagación.

En este sentido tal formato se organiza en dos aspectos, el primero solicita datos elementales que resumen el contexto general del salón de clases donde se realizan las observaciones, consideraciones temporales de duración (hora inicio y final), e información básica relacionada con el caso (profesor-participante) y el investigador. El segundo, permite registrar y relacionar los episodios que, a juicio del observador, “compartan en una primera aproximación indicios o evidencias correspondientes con las características que definen los saberes asociados a la noción a estudiar” (Perafán, 2015, p. 99), para este caso, la noción intervalo. Se presentan tres cuadros, uno, donde se registran los episodios, otro donde esos episodios se asocian a un saber específico y, por último, una breve descripción que sustente el motivo de dicha vinculación (ver anexo 3).

Entonces, se entiende al episodio como “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 o totalidad, cuya característica fundamental es portar un sentido completo intrínseco” (Perafán, 2005, p. 120). Identificar esta mínima unidad de sentido y su registro en el formato del protocolo de observación, requiere en el investigador capacidades de análisis, comprensión, e intuición, en tanto debe determinar el momento

donde se fragmenta cada episodio, asociarlo a uno de los cuatro saberes y encaminar la construcción parcial de la noción intervalo a partir de la relación intuitiva que da origen a la relación episodio-saber.

3.3.3. Registro y transcripción de audio y video.

La información consignada en el formato del protocolo de observación es enriquecida y sometida a una primera confrontación, se realiza mediante los registros en audio y video de las sesiones de clases grabadas y los apuntes consignados en el formato del protocolo de observación, estas herramientas permiten complejizar los datos de manera organizada para obtener “una mayor riqueza en la interpretación posible” (Perafán, 2015, p. 103).

Para esta investigación la transcripción comprende tres momentos: primero la *transcripción del discurso oral* del profesor (grabación en audio), implica escuchar detenidamente los audios grabados en cada clase, de las cuales se obtienen textos separados que a su vez están divididos en episodios, de tal manera que se pueda realizar una lectura de las palabras producidas por el profesor en torno a la enseñanza de la noción intervalo, teniendo en cuenta aspectos como la entonación, que involucra pausas y manejo de distintos niveles de proyección e intensidad de la voz.

En un segundo momento se realizó *la transcripción de los elementos musicales* que el profesor tomaba como ejemplos y ejercicios, ya que al tratarse de una noción que corresponde a la enseñanza musical, el discurso del profesor involucró producción sonora, bien fuera desde el solfeo entonado (lectura de partitura con la voz cantada), la reproducción musical en el piano, o el uso de la percusión corporal (palmas, sonar de los pies contra el piso, tocar con las manos una superficie, etc.), elementos transcritos dentro de la grafía musical occidental.

La *transcripción del lenguaje corporal* del profesor fue el tercer momento de este proceso, entendiendo que “un discurso dentro del aula no es, pues, sólo aquel que ha sido verbalizado, sino en general todo lo actuado y dejado de actuar: lo implícito y lo explícito en tal actuación” (Perafán, 2015, p. 104). En este punto se observó el registro de video obtenido de las clases, complementando el discurso verbal transcrito con las especificaciones sobre los movimientos, gestos y desplazamientos realizados por el profesor al momento de producir un discurso con la intencionalidad de enseñar la noción intervalo.

A partir de las notas tomadas en el formato de observación participante y la transcripción de los elementos verbales, musicales y corporales del profesor, se procesó desde una postura analítica los diversos episodios obtenidos, de tal suerte que esta organización enriqueció las posibilidades de complejización y construcción de posibles sentidos diseminados en el orden discursivo del profesor.

3.3.4. Entrevista semiestructurada.

La entrevista es uno de los instrumentos mayormente utilizados dentro de la investigación cualitativa, particularmente en las ciencias sociales y en las áreas educativas. A grandes rasgos se define como “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (Denzin & Lincoln, 2005, p. 643). En esta investigación la entrevista se plantea como herramienta para evidenciar y confrontar los diversos hilos o redes semánticas de orígenes epistemológicos diversos, que constituyen el discurso que produce el profesor de Licenciatura en Música, alrededor del proceso de enseñanza de la noción intervalo. Es entonces la entrevista cualitativa la que se adapta a este tipo de investigación, por cuanto busca acercarse a la perspectiva del sujeto entrevistado, con el ánimo de comprender sus categorías mentales, interpretaciones, percepciones y sentimientos, que motivan determinado

acto, en este caso, la construcción del discurso con la intencionalidad de enseñar (Perafán, 2015). La entrevista cualitativa semiestructurada permite establecer un sistema comunicativo (preguntar-escuchar) entre dos o más sujetos (profesor-investigador); es de carácter intencional, formal y está orientada por objetivos investigativos, demanda la transmisión bidireccional y abierta de la información de sus participantes y se considera como instrumento heurístico, dinámico y funcional (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Al partir de dicha relación social en la que se presentan y redefinen imágenes mutuas del entrevistador y del entrevistado (Saltamacchia, 1992), la entrevista semiestructurada posibilita la formulación de preguntas abiertas, que pueden o no, ser resueltas desde múltiples matices de respuesta (Barinas, 2013), para así, elaborar los diversos nexos y relaciones complejas asociadas a la construcción del conocimiento profesional específico que el profesor de Licenciatura en Música ha consolidado acerca de la noción intervalo.

La guía para la entrevista semiestructurada aplicada a los maestros ΘA y ΘB , fue elaborado por el grupo Invaucol (Perafán, 2015), y se encuentra en el formato Protocolo de Entrevista Semiestructurada (ver anexo 4), donde se proponen algunas preguntas que permiten organizar temáticamente los asuntos a abordar durante el desarrollo de la entrevista, no como una camisa de fuerza, sino como “el cauce principal para llegar a realidades múltiples” (Stake, 1999, p. 63), favoreciendo la flexibilidad que permita encontrar la asociación entre los cuatro saberes y sus estatutos epistemológicos fundantes, así como “ideas, información, recuerdos, imágenes y sentimientos constitutivos de la realidad docente” (Perafán, 2015, p. 105) relacionados con la noción intervalo, como construcciones de realidad entre el investigador y el profesor experto.

El protocolo de entrevista semiestructurada comprende cinco grandes momentos con algunas preguntas propuestas que se realizaron a los maestros ΘA y ΘB , indagando por: la

historia de vida, los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las teorías implícitas y los guiones y rutinas. Las preguntas planteadas para cada momento aluden directamente a la construcción del conocimiento profesional del maestro de Licenciatura en Música, asociado a la noción intervalo, su comprensión e interpretación.

3.3.5. Técnica de Estimulación del Recuerdo.

La técnica de estimulación del recuerdo (TER) es un método introspectivo derivado del psicoanálisis. Según Gas y Mackey (2009) el fundamento teórico, técnico y epistemológico de la técnica se basa en “una metodología del procesamiento de la información, en donde el uso y el acceso a la estructura de la memoria se mejora, o se garantiza, por un registro que ayuda al recuerdo de la información” (citado en Perafán, 2015, p. 112). Su eficacia consiste “en la capacidad de estimular la recuperación de los principios de acción que de otra manera permanecerían tácitos en la acción del profesor, y, por lo tanto, ocultos a la interpretación investigativa” (Perafán, 2004, p. 118).

Lo anterior, soporta la importancia y validez de la aplicación de esta técnica para la presente investigación, en tanto procura que el profesor recuerde y verbalice los pensamientos que en determinado momento guiaron la producción de su orden discursivo, que en su momento no fueron verbalizados.

Entendiendo el discurso del profesor como una “estructura o dinámica sémica” (Perafán, 2015, p. 115) a partir de la cual se construyen sentidos sobre una noción particular, la TER puede aplicarse en dos casos directamente relacionados con las dos estructuras de conocimiento que origina los cuatro saberes y sus respectivos estatutos epistemológicos: de carácter explícito y de carácter tácito, que subyacen el orden discursivo del maestro.

Cuando la TER se aplica de la manera más clásica, indaga por los saberes de carácter explícito (saberes académicos y saberes basados en la experiencia) que pueden ser verbalizados por el profesor a manera de “principios, supuestos y sentidos asociados a una noción, los cuales determinan en gran medida lo que el docente entiende por la misma” (Perafán, 2015, p. 114). En este caso la TER es el mecanismo que instiga el recuerdo del profesor mediante la explicitación de todos aquellos elementos tanto prácticos como académicos que construyen parcialmente la noción intervalo, buscando una ampliación de los mismos.

En el momento en que el investigador aplica la TER indagando por los saberes de orden tácito (teorías implícitas y guiones y rutinas), el carácter de la técnica se complejiza debido al origen inconsciente de los saberes, es decir, que se encuentran ocultos a la conciencia del profesor y, por lo tanto, no pueden ser verbalizados. Para este caso el investigador debe “provocar el recuerdo en el profesorado acerca de lo que él ha verbalizado en episodios concretos de aula (relacionando) refiriendo dichos episodios a posibles estructuras latentes, instituyentes de los mismos, con el fin de construir una conciencia compartida sobre dicha estructura” (Perafán, 2015, p. 116).

Ambos casos fueron aplicados al realizar la TER en esta investigación, el proceso requirió de un análisis profundo por parte de la investigadora, e inició con la selección de episodios que desde la intuición, podrían asociarse con uno de los saberes que integran el conocimiento profesional docente. En seguida, dichos episodios se organizaron en un *collage* que fue presentado a cada maestro junto con preguntas que indagaban por su acción docente, a partir de las cuales se lograra contrastar las hipótesis investigativas que surgieron en la observación participante, la entrevista y la transcripción de audio y video sobre la construcción de la noción intervalo.

3.4. Producción de sentidos, análisis e interpretación de datos

A través de las diversas técnicas e instrumentos de construcción de información expuestos en el anterior numeral, se ha logrado obtener un significativo corpus de información que surgió de la naturaleza del acto de enseñanza, por su esencia compleja requiere entonces de un proceso riguroso y detallado de análisis profundo a través del cual sea posible comprender, caracterizar e interpretar el conocimiento que históricamente ha construido el profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción intervalo.

La multiplicidad de sentidos que configuran la noción intervalo como construcción escolar propia del maestro experto ubica a la interpretación como un proceso que involucra trabajo sistemático y organizado que permita evidenciar “la compleja red de relaciones (implícitas y explícitas) que teje el profesorado cuando produce un orden discursivo en función de la enseñanza de una noción” (Perafán, 2015, p. 37).

Dicha sistematización refiere a la extracción y reconocimiento de los datos construidos (en las clases, entrevistas, TER) como soporte de los sentidos parciales que produce el maestro articulados en la noción intervalo; conocimiento propio y epistemológicamente diferenciado del producido por las disciplinas en las que se creyó que el conocimiento del profesor se fundaba. Para ello, los datos son sometidos al ejercicio analítico realizado mediante el *analytical scheme* y la triangulación.

3.4.1. El Analytical scheme.

Como constructo teórico y técnico, el *analytical scheme* parte de los desarrollos realizados por A. Mumby (1969), quien plantea una simbología a partir de series de algoritmos para simplificar y hacer asequibles a programas computarizados los datos obtenidos en transcripciones de clases y entrevistas. Por su parte, T. Russell (1976) utiliza la propuesta de

Toulmin (2007) denominada ‘esquema para analizar argumentos’, donde usa los argumentos planteados por el autor para analizar las situaciones concretas que se presentan en el salón de clases. A partir de las propuestas de estos dos autores, Perafán (2004, 2011, 2015) desarrolló el esquema analítico (ver anexo 5) como “herramienta adecuada y pertinente para llevar a cabo el análisis de los datos relacionados con investigaciones que pretenden dar cuenta de las categorías, nociones o conceptos que históricamente ha construido el profesorado como contenidos de enseñanza” (Perafán, 2015, p. 117).

El diseño de esta propuesta facilita y posibilita el análisis e interpretación de los episodios asociados a los cuatro saberes que constituyen el conocimiento profesional del profesor (saberes académicos, saberes basados en la experiencia, guiones y rutinas y teorías implícitas), por lo cual el *analytical scheme* es considerado como una técnica pertinente que para esta investigación fue ajustada con respecto a la identificación y caracterización de la noción intervalo construida por el maestro experto.

Para el análisis del corpus de información, se retoma el primer argumento expuesto en el numeral 3.3.2. correspondiente al protocolo de observación de la clase, para comodidad del lector es enunciado nuevamente, teniendo en cuenta que su lectura corresponde a la siguiente suposición:

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 profesor, que en esta investigación ha sido comprendido como un caso (Θ_A o Θ_B) (Perafán, 2015, p. 98).

Entonces, el primer argumento “da cuenta de los tipos de saberes que habitan en el discurso del profesor en relación con la producción de conocimiento” (Ortega, 2016, p. 56) asociado a la noción intervalo, lo anterior se manifiesta en la siguiente fórmula:

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

Del primer argumento se despliegan cuatro argumentos posibles:

$$\text{ARG1.1: } EP_n \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \in (\Theta A, \Theta B)$$

$$\text{ARG1.2: } EP_n \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \in (\Theta A, \Theta B)$$

$$\text{ARG1.3: } EP_n \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \in (\Theta A, \Theta B)$$

$$\text{ARG1.4: } EP_n \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \in (\Theta A, \Theta B)$$

El segundo argumento refiere a “la identificación de la intencionalidad de la enseñanza (IE) y la acción intencional discursiva del maestro dirigida a sujetos (AIDM→S)” (Castañeda, 2016, p. 56), resumido en la nomenclatura:

$$\text{ARG2: } E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n \text{ y } Y_n \in \text{AIDM} \rightarrow \text{S}$$

Su forma correcta de lectura es expuesta por Perafán (2015, p. 119) así:

Un episodio cualquiera (E_{pn}) está incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro planteados (θ_n) si y solo si (\leftrightarrow) el saber Y_n (que pertenece a ese tema particular, θ_n) aparece estructurado (pertenece, está contenido) en una acción discursiva intencional del maestro dirigida a sujetos ($\text{AIDM} \rightarrow \text{S}$).

De donde se despliegan cuatro argumentos que, desde la intencionalidad de la enseñanza, establecen un marco para el análisis de los episodios.

$$\text{ARG2.1: } E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow Y_1 \in \theta_1 \text{ y } Y_1 \in \text{AIDM} \rightarrow \text{S}$$

$$\text{ARG2.2: } E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow Y_2 \in \theta_2 \text{ y } Y_2 \in \text{AIDM} \rightarrow \text{S}$$

ARG2.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow Y_3 \in \theta_3$ y $Y_3 \in AIDM \rightarrow S$

ARG2.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow Y_4 \in \theta_4$ y $Y_4 \in AIDM \rightarrow S$

El tercer argumento:

ARG3: $E_{pn} \subset n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) E_{efn}

Considera cada uno de los orígenes o estatutos epistemológicos fundantes (E_{ef}), de los cuatro saberes que permiten la construcción de sentido por parte de los docentes expertos, “para los saberes académicos (Y_1) la transposición didáctica (T_d); para los saberes basados en la experiencia (Y_2) la práctica profesional (P_p); para las teorías implícitas (Y_3) el campo cultural institucional (C_{ci}); y para los guiones y rutinas (Y_4) la historia de vida (H_v).” (Perafán, 2015, p. 119). Su lectura se realiza de la siguiente forma:

Un episodio cualquiera (E_{pn}) se reconocerá incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro (θ_n) planteados como esclarecedores del caso, si y solo si (\leftrightarrow) el tema (θ_n) pertenece (\in) a uno de los cuatro saberes (Y_n) y dicho saber a uno de los cuatro estatutos epistemológicos fundantes (E_{efn}). Transposición didáctica (T_d); práctica profesional (P_p); campo cultural institucional (C_{ci}); historia de vida (H_v) (Perafán, 2015, p. 119).

De este argumento general se despliega:

ARG3.1: $E_{pn} \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y Y_1 (es causado por) T_d

ARG3.2: $E_{pn} \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y Y_2 (es causado por) P_p

ARG3.3: $E_{pn} \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y Y_3 (es causado por) C_{ci}

ARG3.4: $E_{pn} \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y Y_4 (es causado por) H_v

Por último, el cuarto argumento hace referencia al carácter explícito y tácito de los saberes que mantiene el profesor de Licenciatura en Música asociados a la noción intervalo, a partir de la siguiente fórmula general:

$$\text{ARG4: } E_{pn} \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in C_{ns}$$

Sus formas de argumentación despliegan cinco posibilidades “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” (Perafán, 2015, p. 122):

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

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

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

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

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

Un episodio (E_{pn}) 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_{ns}) que refieren a: 1) Saberes académicos explícitos teóricos (Sext). 2) Saberes experienciales explícitos prácticos (Sexp). 3) Saberes inconscientes estructurados como teoría (Sinet). 4) Saberes implícitos reprimidos (Simr) o saberes implícitos no reprimidos (Sim-r) (Perafán, 2015, p. 122).

Tal como se expuso en líneas anteriores, la estructura de análisis que ofrece el *analytical scheme* se organiza internamente de tal suerte que reconoce de forma desagregada los componentes constitutivos del conocimiento del profesor, para ello fue necesario verter las transcripciones obtenidas de los registros en audio y video de la observación participante (complementada con los detalles discursivos corporales y musicales), las entrevistas y las sesiones de aplicación de la técnica de estimulación del recuerdo, clasificados por episodios en el *formato del analytical scheme*, donde los episodios fueron asociados a uno de los diecisiete argumentos anteriormente presentados.

El *formato del analytical scheme* (ver anexo 6) contiene dos columnas principales, una, en la que se vierten los episodios transcritos y complementados, dos, en donde los episodios se vinculan por lo menos a uno de los diecisiete tipos de argumentos que constituyen el *analytical scheme*. Este proceso presupone que el investigador realiza un primer análisis e interpretación de los datos obtenidos, debido a la necesidad de explicitación sobre las razones que promueven la vinculación a los argumentos, partiendo de la pregunta por el conocimiento profesional asociado a la noción seleccionada, en el caso de esta investigación, corresponde a la noción intervalo (ver anexo 7). Esta organización sistemática configura la base fundamental para el análisis direccionado hacia el proceso de triangulación de la información.

3.4.2. La triangulación de la información.

“La triangulación es un término originariamente usado en los círculos de la navegación por tomar múltiples puntos de referencia para localizar una posición desconocida” (Arias Valencia, 2000), expresión adoptada por las investigaciones inscritas en el paradigma

cualitativo como método para constatar la validez y confiabilidad de los resultados arrojados, a partir de los datos obtenidos desde distintas fuentes.

Si bien esta investigación se ubica dentro del paradigma cualitativo, su enfoque interpretativo involucra que dentro del proceso de triangulación se entretejan lazos de vinculación que permitan construir significados, tal como lo menciona Stake (1999): “la triangulación de las fuentes de datos es el esfuerzo por ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias” (p. 98).

Tales significados resultan del discurso intencional del profesor, sometido a distintas técnicas y uso de herramientas que permitieron analizar los órdenes discursivos, organizarlos en episodios y categorizarlos según los saberes y asociaciones argumentativas. En este sentido, la triangulación se entiende como “el arte de establecer o de construir un sentido o significado a partir de la intersección de múltiples puntos de referencia” (Perafán, 2004, p. 124).

En esta investigación las referencias múltiples corresponden a la información obtenida a partir de la observación participante, el registro y transcripción de audio y video, la técnica de estimulación del recuerdo y la entrevista semiestructurada; datos vertidos en el *analytical scheme* que, por su riqueza, permiten la construcción de sentidos parciales emergentes, que configuran la noción intervalo como construcción epistemológica del profesor, siendo este el punto de intersección.

Lo anterior nos permite asegurar que el proceso de triangulación no se limita únicamente a la lectura de datos, sino que consiste en la interpretación e inmersión profunda de la información obtenida, con una mirada reflexiva, crítica y compleja del investigador, a partir de la cual se elaboran hilos discursivos entretejidos entre sí, sentidos constitutivos y

órdenes epistémicos distintos que permiten dar cuenta del conocimiento del profesor como construcción propia y diferenciada de las disciplinares.

4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Una característica general de las indagaciones cualitativas es la multiplicidad de información obtenida de fuentes diversas, que en esta investigación conciernen a la observación participante, el registro y transcripción de audio y video, la técnica de estimulación del recuerdo y la entrevista semiestructurada. Para el logro de los objetivos propuestos dicha información fue vertida en el *analytical scheme*, herramienta que facilita el proceso de análisis de datos, estos últimos, comprendidos como sentidos diversos, que relacionan las construcciones de realidad tanto de los docentes participantes como del investigador, tal como lo menciona Rodríguez Gómez y otros:

Los investigadores cualitativos consideran datos toda una serie de informaciones relativas a las interacciones de los sujetos entre sí y con el propio investigador, sus actividades y los contextos en que tienen lugar, la información proporcionada por los sujetos bien a iniciativa propia o a requerimiento del investigador, o por los artefactos que construyen y usan (documentos escritos u objetos materiales). [...] y en contra de lo que sugiere el sentido etimológico (*datum*: lo dado), el dato es el resultado de una elaboración de la realidad (Rodríguez, Gil, y García, 1999, p. 198).

Por tanto “todo análisis en sí mismo constituye una interpretación” (Urazán, 2017, p. 88), tal como sucede en la interpretación musical, que parte del análisis estructural de una obra codificada para lograr recrearla de forma audible, donde “el intérprete musical es ciertamente un creador, pues sin su aporte vivo la música sencillamente no existe en la realidad sino sólo en el papel” (Orlandini, 2012). Así como el intérprete musical da sentido

sonoro a una obra, el investigador construye el sentido del acaecer en el aula del profesor mediante la vinculación de los elementos diseminados en el discurso intencional del maestro.

El profesor, sujeto intelectual, creador de conocimiento y trabajador de la cultura, produce un discurso intencional, que para el caso de esta investigación atañe a la enseñanza de la noción intervalo, construida por redes semánticas y entramados de significados que evidencian la complejidad del pensamiento del profesor, quien “piensa a golpe de metáforas, de símiles, de ejemplos, entre otros; y de estos materiales está hecho el sentido de las categorías que enseña” (Perafán y Tinjacá, 2012, p. 61). Tales figuras discursivas configuran el pensamiento de los profesores, pues “contribuyen a estructurar coherentemente un sentido particular de las nociones que se enseñan” (Perafán, 2015, p. 37), no son instrumentos o herramientas didácticas que facilitan la enseñanza.

En este sentido, el presente capítulo da a conocer la compleja red de relaciones (implícitas y explícitas) que tejen los maestros ΘA y ΘB a golpe de metáforas, ejercicios, epifonemas, símiles, guiones, entre otros, cuando producen un orden discursivo en función de la enseñanza de la noción escolar intervalo; dichas relaciones se encuentran asociadas a uno de los cuatro saberes constitutivos del conocimiento profesional docente (saberes académicos, saberes basados en la experiencia, teorías implícitas, guiones y rutinas), y están fundamentadas en su respectivo estatuto epistemológico (transposición didáctica, práctica profesional, campo cultural institucional e historia de vida).

Como resultado del proceso de interpretación, se construyeron ocho figuras discursivas que conforman, cada una, un sentido parcial de la noción intervalo. De manera desagregada se asociaron dos figuras por cada saber y sus respectivos estatutos epistemológicos fundantes. Por último, se muestra el sentido total de la noción intervalo mediante la integración de los sentidos subyacentes a cada una de las figuras discursivas, lo

que permite comprender el sentido que otorga el profesorado de Licenciatura en Música (por lo menos de los participantes en esta investigación) a la noción intervalo como construcción epistémica propia del maestro experto.

4.1. Los saberes académicos y su estatuto epistemológico fundante (transposición didáctica) asociados a la noción escolar intervalo

Como se ha mencionado anteriormente, los imaginarios tradicionales consideran a los saberes académicos como el conjunto de conocimientos organizados según la lógica disciplinar en relación con los contenidos curriculares. Desde esta lectura, se pretende la reacomodación de los saberes disciplinares como condición para ser enseñados, es decir, transformar el ‘saber sabio’ en ‘saber enseñado’ mediante una comprensión reduccionista de la transposición didáctica propuesta por Chevallard (1997), como método que permite tal adecuación. Para esta investigación dicha perspectiva es considerada como una postura improbable, en tanto el conocimiento disciplinar del profesor de Licenciatura en Música, y el conocimiento disciplinar del arte musical, son dos estructuras epistemológicas inconmensurables (Kuhn, 1971).

Así las cosas, los saberes académicos identificados y caracterizados como saberes conscientes de orden racional, son “el resultado de un entramado de relaciones complejas que circunscriben, entre otros aspectos de carácter humano, contenido emocional, social, contextual e histórico” (Ortega, 2016, p. 61), y al mismo tiempo una construcción propia del maestro mediada por la intencionalidad de enseñar, que emerge en el orden discursivo del salón de clases.

Dicha intencionalidad produce una construcción bilateral entre el sujeto y el objeto, proceso denominado co-nacimiento que, para el caso que ocupa esta investigación, permite

el devenir del sujeto profesor de Licenciatura en Música en la construcción de la noción intervalo. Estos dos aspectos (co-nacimiento e intencionalidad de la enseñanza) configuran el primero de tres elementos constitutivos de la transposición didáctica, comprendida en esta investigación como fenómeno epistemológico y antropológico, que explica la producción de nuevos sentidos y significados elaborados por el maestro sobre una noción particular (Perafán, 2013b), en este caso, la noción intervalo.

El segundo aspecto refiere al reconocimiento de los saberes como objeto de deseo (Chevallard, 1997), donde la libido media en el proceso de producción de conocimiento en relación con el obstáculo epistemológico (Bachelard, 1985), este último, comprendido como la posibilidad de apertura hacia nuevas organizaciones, su origen pulsional permite la construcción de estructuras racionales. Es así como el maestro, sujeto intencional “es un sujeto pulsional, intensión y pulsión se integran en la emergencia del sujeto profesor y de los conocimientos que emergen con él” (Perafán, 2013b, p. 89).

Los dos aspectos anteriores, sugieren alejarse de la concepción de la disciplina como estatuto fundante de los saberes académicos del profesor, trasladando su identidad a otro campo de conocimiento, lo cual configura el tercer elemento constitutivo denominado “miedo al parricidio” (Chevallard, 1997), entendido como el temor a la muerte de un supuesto padre fundador (disciplina) que soporta la identidad del profesor y que oculta el origen propio del maestro como sujeto intelectual y constructor de su propio conocimiento (Perafán, 2013b).

Desde esta postura que ubica los saberes académicos en un lugar diferente al de las disciplinas foráneas a la escuela, fue analizado e interpretado el discurso producido por los profesores ΘA y ΘB , quienes en su intencionalidad de enseñar la noción intervalo, generan una construcción epistemológica con un sentido propio que interpela al futuro Licenciado en

Música. En el marco de los saberes académicos, el sentido parcial de la noción intervalo se identificó mediante dos figuras discursivas desarrolladas en los siguientes numerales, las cuales promueven un sentido particular y evidencian el devenir del sujeto profesor dentro de un contexto específico: el salón de clases.

4.1.1. La sinestesia del espacio sonoro como organización de relaciones cognitivas, que aporta en la construcción del sentido parcial de la noción escolar intervalo.

Etimológicamente el término sinestesia procede de las palabras griegas *syn* y *aesthesis* que respectivamente significan ‘junto’ y ‘sensación’, haciendo referencia a las posibilidades de percepción a través de los sentidos. Como figura retórica representa la vinculación de emociones y sensaciones con los sentidos fisiológicos, como la vista, la audición y la ubicación espacial entre otros, a partir de correspondencias no usuales que enriquecen la producción discursiva.

Para los maestros participantes en esta investigación, la enseñanza del intervalo requiere la asociación de movimientos, imágenes y sonidos en una espacialidad determinada, lo que en este trabajo se comprende como la figura de la sinestesia, la cual genera experiencias auditivas, visuales y espaciales (en el sentido de la ubicación), producidas de manera conjunta en pro de la apropiación y comprensión de la noción intervalo como aspecto fundante en la formación de Licenciados en Música, tal como muestra los siguientes episodios.

Clase 1 - OA Ep. 68



Maestro: Bueno (se desplaza desde el piano al frente del tablero), parece que ya se memorizaron las siete cadencias, pero para asegurar la *afinación* es necesario que con su *gesto* indiquen la *ubicación espacial* de cada grupo de *sonidos* así (canta las cadencias y muestra la ubicación espacial de cada una con su mano), *que se vea cada intervalo*. De nuevo con el gesto (mientras se devuelve al piano), bien afinado. A ver, tonalidad Fa mayor un, dos, tres, cuatro.

Estudiantes: (Cantan las siete cadencias en la tonalidad Fa mayor (Ilustración 1) mostrando con su mano la altura correspondiente mientras el maestro los acompaña en el piano).

Ilustración 1. Transcripción de las cadencias en la tonalidad Fa Mayor con su acompañamiento al piano.

Por su parte, en la movilización de la figura de la sinestesia, el maestro OB involucra el sentido visual desde la construcción de una imagen esquemática vertical que realiza en el tablero durante la clase, en su ejercicio relaciona dicho esquema con el sonido y los gestos que utiliza para invitar a cantar a sus estudiantes:

Clase 1 - OB Ep. 71



Maestro: Entonces si estamos en tonalidad Do Mayor, aquí (señala el tablero) el número cinco sería el sol, canten el sol.

Estudiantes: (Cantan la nota sol, un poco baja de afinación).

Maestro: (Canta correctamente la nota sol) Traten de *afinar* más, y de *pensar* más y de *cantar* suave (vuelve a cantar la nota sol). Voy señalando el *número* y ustedes *cantan* la nota. (Señala en la

imagen que construyó sobre el tablero el número cinco y luego el uno, con su mano realiza un gesto invitando a los estudiantes a cantar).

Estudiantes: (Cantan sol-do según lo que señala el profesor en el tablero).

Los anteriores episodios evidencian la relación que establecen los maestros ΘA y ΘB entre el sonido, el movimiento y la imagen, precisando la entonación afinada de un conjunto de alturas determinadas, provocando conexiones sensitivas inusuales como asignar un movimiento para la altura de un sonido y cantar una imagen, acciones que ponen en juego el sentido auditivo, el visual y el cinestésico, no de manera aislada sino conjunta, con lo cual se evidencia nuevamente la emergencia de la sinestesia.

La nominación de esta figura como sinestesia del espacio sonoro, responde a órdenes conceptuales reelaborados para escuelas artísticas, particularmente escénicas; su origen radica en los postulados del compositor canadiense Murray Sch afer (1969), quien plantea el concepto paisaje sonoro haciendo referencia al universo sonoro que nos rodea:

[...] todo cuanto se mueve en nuestro mundo hace vibrar el aire, si se mueve de tal manera que oscila más de aproximadamente dieciséis veces por segundo este movimiento se oye como sonido. El mundo entonces está lleno de sonido, escuchen (p. 17).

Partiendo de este postulado, el espacio sonoro supone la representación de una imagen acústica construida por el devenir de los hechos sonoros (Iglesias, 2016), sin embargo, su referencia para esta investigación adquiere un significado particular mediante la técnica de estimulación del recuerdo.

TER - ΘA Ep. 26

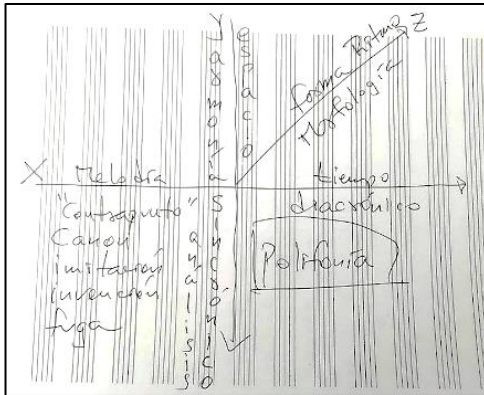
Maestro: Claro, es que el intervalo no puede ser un asunto aislado y es impensable su apropiación en un *espacio* donde no exista *sonido*, por lo menos para formación teórico-auditiva, donde los estudiantes necesitan reconocerlo auditivamente para comprender cómo estructura el sistema tonal.

Investigadora: ¿Crees que sea esa una razón por la cual insistes en que los estudiantes hagan los movimientos de ubicación espacial? ¿Para su apropiación?

Maestro: Además de ser la estrategia didáctica, tiene la intención de evidenciar los órdenes que los estudiantes piensan mediante ese movimiento corporal-espacial (mueve las manos

repetiendo los movimientos asignados para las alturas), algo así como *un espacio que se relaciona con los sonidos* de las cadencias.

TER - OB Ep. 15



Maestro: Como te digo (mientras dibujo en un cuaderno el plano cartesiano), la música tiene un tiempo y un *espacio*, igual que los ejes del plano cartesiano, entonces uno no puede pensar la música sin una sincronía de los dos, del *tiempo* y del espacio.

En este sentido, la sinestesia del espacio sonoro se comprende como una construcción temporal y espacial producida específicamente en el salón de clases, allí confluyen diversas sonoridades, duraciones, alturas, silencios y timbres que son representados mediante imágenes y movimientos corporales contruidos por los maestros expertos, promoviendo en el sujeto la interrelación sensorial dentro de dicho espacio sonoro, para la apropiación, conocimiento y representación del intervalo.

A partir de los procesos sensoriales producidos en la sinestesia del espacio sonoro, con la intencionalidad de enseñar la noción intervalo, el profesor en su orden discursivo al establecer la vinculación entre experiencias sensoriales y espacio sonoro, organiza conexiones que desde la experiencia sensorial, brindan al estudiante tanto los conceptos de los elementos musicales abordados en cada experiencia, como los referentes pedagógicos, lo cual, en esta investigación, se comprende como el sentido subyacente a la figura discursiva en cuestión y que se ha nombrado organización de relaciones cognitivas. Lo anterior se muestra en los siguientes episodios.

Clase 2 - OA Ep. 35

Maestro: Esto (mueve la mano con relación a las alturas de las siete cadencias) es muy importante, ¿se acuerdan de que les dije que es un recurso didáctico?

Estudiantes: Ahh sí.

Maestro: Ahh bueno, un recurso didáctico ¿para?

Estudiantes: Mmm para...

Maestro: Relacionar la *altura con el movimiento*, háganlo bien: ¡No ven que ustedes *van a ser profesores!*

Clase 1 - OB Ep. 80

Maestro: Ya cantamos varios intervalos, tanto *simples* como *compuestos*, entonces ¿qué sería un intervalo simple?

Estudiantes: El que no supera la octava.

Maestro: ¿Y los compuestos?

Estudiantes: Pues los que se pasan de la octava.

Maestro: Eso, muy bien.

Clase 1 - OB Ep. 81

Maestro: Vean lo interesante, ustedes no estaban pensando ¡ay! es una sexta menor, ¡ay el diablo una cuarta aumentada! (risas de los estudiantes), eso fue desde la vivencia, desde lo *sensitivo* con ese *dibujito* que tienen en el tablero (señalando el tablero). Entonces pa' que se van a hacerle a los niños un poco de dictados de intervalos, ¡para seguir con la intervalitis aguda!

Estudiantes: (Se ríen y hablan entre ellos).

Maestro: ¡No! Si en el colegio los chinos quieren divertirse haciendo música.

Se trata entonces de una organización de relaciones cognitivas, y no de procesos de gestión de aula, en tanto el profesor dispone de un conjunto de experiencias sensoriales previamente realizadas en el espacio sonoro de la clase, por ejemplo: “*esto (mueve la mano con relación a las alturas de las siete cadencias) es muy importante*”, experiencias que transpone para ser conceptualizadas en marcos disciplinares musicales y pedagógicos: “¿*se acuerdan de que les dije que es un recurso didáctico?*”

Como se ha dicho, tal organización relaciona sustancialmente y no de manera arbitraria las experiencias sensitivas, por lo cual es pertinente afirmar que se trata no de una

organización de elementos, sino de una organización de tipo cognitivo, por ejemplo, cuando el maestro ΘB menciona: “*Ya cantamos varios intervalos, tanto simples como compuestos*”, relaciona la experiencia del canto y enseguida pregunta por la conceptualización de orden musical: “*entonces ¿qué sería un intervalo simple?*”

Bajo argumentos similares, el maestro ΘA vincula la vivencia con conceptos de orden pedagógico, como lo afirma luego de realizar los movimientos para la entonación de alturas: “*Ahh bueno, un recurso didáctico*”. Una lectura reduccionista calificaría estos procesos como estrategias didácticas o preguntas generadoras, sin embargo, son construcciones académicas del maestro experto, en tanto esta organización de relaciones (sensoriales y conceptuales) promueve a la existencia al sujeto no solo como músico sino como futuro profesor, otorgando un sentido complejo a la comprensión del intervalo, en tanto la misma emerge como organización de relaciones cognitivas en el sujeto al que se ha hecho referencia.

En consonancia con las posturas sobre el aprendizaje significativo, estas relaciones sustanciales y no arbitrarias “comprenden la relación de las ideas con algún aspecto específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición” (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983, p. 18). Es así, como la organización de relaciones permite “una representación conceptual de los objetos” (Psicología de la Educación, 2018), lo anterior, define el carácter cognitivo de la sinestesia del espacio sonoro, figura construida por el maestro para la enseñanza de la noción intervalo.

La organización de relaciones cognitivas, constructo académico del profesorado de Licenciatura en Música —por lo menos de los participantes en esta investigación—, rompe con los procesos de enseñanza tradicionalmente utilizados en la formación profesional universitaria, donde la partitura es casi el único elemento utilizado para posibilitar la

entonación de distintas alturas interválicas, por el contrario, involucra ordenes distintos de graficación de intervalos para ser entonados (no horizontales sino verticales como en la extraída de la clase uno, episodio setenta y uno del maestro ΘB), alejados de la escritura musical mediante el uso de números y conexiones espaciales para su reconocimiento y apropiación. Así las cosas, la sinestesia del espacio sonoro, figura producida por los profesores de Licenciatura en Música, sin duda despliega un sentido nuevo y distinto, comprendido como la organización de relaciones cognitivas, que emerge en la enseñanza de la noción intervalo como componente epistémico constitutivo de esta. Lo anterior, mediante la organización relacional dada entre la experiencia sensorial y los constructos conceptuales que convergen en el espacio sonoro producidos en el salón de clases. Este proceso cognitivo, otorga significación a las imágenes, los movimientos y los sonidos construidos por el maestro, a partir de relaciones sustanciales que mantienen en comunión las percepciones sensoriales y las posibilidades de comprensión teórica, aspectos fundamentales en la formación de Licenciados en Música como menciona el maestro ΘA en la TER:

TER - ΘA Ep. 32

Investigadora: ¿Crees que le das más importancia a alguno de los dos, o sea, para ti es más importante la sensación o el concepto cuando estás enseñando?

Maestro: Uno no puede estar sin el otro, mucho menos en la formación de jóvenes músicos, futuros licenciados que sin duda necesitan mantener viva esa sensación, esa *escucha sensitiva* que como primer acercamiento a la música los cautivó para seguir este camino y están aquí en la Universidad para eso, para comprender todo el fenómeno musical ya desde una postura teórica.

En conclusión, el sentido escolar del intervalo implica, necesariamente, la organización de relaciones cognitivas dentro de un espacio sonoro que caracteriza la formación de sujetos profesores de música, estableciendo un sentido parcial diferenciado, en el que es impensable la noción intervalo, construida por los profesores de Licenciatura en

Música participantes en esta investigación, sin el sentido denominado organización de relaciones cognitivas.

4.1.2. La metáfora escuchar-visualizando como estructura memorística del pensamiento musical, que aporta en la construcción del sentido parcial de la noción escolar intervalo.

A partir de los años setenta y hasta nuestros días se han desarrollado estudios que indagan por las relaciones entre pensamiento y lenguaje; dentro de esta línea investigativa, destaca el estudio sobre el pensamiento metafórico de Howard Pollio y otros (1977), donde muestran la trascendencia de la metáfora como figura retórica, en tanto constituye un elemento preponderante en el comportamiento comunicativo humano, siendo el lenguaje verbal —en gran parte— “un código sostenido y guiado por el pensamiento metafórico” (Danesi, 2004, p. 33), que denota la existencia de un razonamiento complejo que opera de manera integrada en la producción de un orden discursivo, complejidad que como se ha dicho, caracteriza el pensamiento del profesor, para este caso, del maestro de Licenciatura en Música.

Desde esta perspectiva la metáfora escuchar-visualizando se entiende como una organización discursiva creada por los maestros participantes en esta investigación, para la enseñanza de la noción intervalo. Si bien, esta figura puede entenderse como la acción concreta de visualizar una imagen o un código mientras se escucha una serie de sonidos (como sucede en la lectura de la partitura), es necesario comprender a la metáfora como una figura retórica de pensamiento que permite expresar realidades y conceptos mediante significaciones o circunstancias diferentes, con los que lo representado guarda cierta relación de semejanza. Entonces la metáfora escuchar-visualizando es caracterizada por la asociación de elementos manifestados en el discurso del profesor, ya sean sonoros o lingüísticos, a partir

de los cuales se estimulan la vinculación de imágenes estructuradas desde la memoria musical como capacidad que promueve la organización conceptual, y con ello, el proceso de desarrollo del pensamiento musical, lo que en este trabajo se entiende como estructura memorística del pensamiento musical, que subyace la presente figura. En los siguientes episodios referidos, se encuentran aspectos que permiten evidenciar el anterior planteamiento.

Clase 2 - OA Ep. 58

(Los estudiantes solo tienen sobre las mesas el libro de texto para la clase, no tienen lápices ni hojas pentagramadas para escribir).

Maestro: Volvamos a Do Mayor ¿listo?, tres cuartos, ¿listo?, nota do blanca, ¿ya la escribieron?

Estudiantes: Sí.

Maestro: ¿Seguro que la están escribiendo?

Estudiantes: Sííí.

Maestro: Escribanlo, además *escribir en la mente* es lo mejor, además genial (sonríe). Tercer tiempo nota si negra, cierran compás, ¿ya lo cerraron? Y el siguiente tiempo nota do blanca con punto. Solfeenlo, un, dos y.

Estudiantes: (Solfean Ilustración 2, mientras marcan esquema de tres)



Ilustración 2. Transcripción dictado mental 1.

Clase 2 - OA Ep. 61

Maestro: Tres cuartos, Do Mayor, ¿listo? Vamos a poner negras, solamente negras. Tres negras, ponemos la, si, do, escribanlo a partir del segundo espacio, no línea adicional. La, si, do, ¿lo escribieron? cierran compás ¿listo?, ahora si blanca y re negra y nota do blanca con punto, doble barra de compás.

Estudiantes: ¿Do y re?

Maestro: ¿Otra vez? Es que *escribir en la mente* ¡es super complicado!, ¿si están escribiendo?

Estudiantes: Sí profe.

Maestro: O *en la mente* están pasando rosquillas, rosquillas, rosquillas...

Estudiantes: (Risas y murmullos).

subyacente a la metáfora en cuestión, que ha sido nombrado como estructura memorística del pensamiento musical.

Desde esta misma lógica, durante la observación de clases del Maestro ΘB se evidenciaron hilos discursivos que aportan a la construcción de la metáfora escuchar-visualizando.

Clase 1 - ΘB Ep. 48

Maestro: Listo, empecemos a jugar ecos, vamos a trabajar la *memoria* ecoica, entonces yo toco y canto y sus mercedes van cantando, pero traten de ir *visualizando mentalmente* lo que estamos cantando, vamos, escuchan y de inmediato cantan con nombres de notas, pensando (canta y se acompaña con el piano ilustración 4).

Estudiantes: (Cantan exactamente ilustración 4).



Ilustración 4. Transcripción dictado ecoico 1.

Maestro: (Canta y se acompaña en el piano ilustración 5).

Estudiantes: (Cantan exactamente ilustración 5)

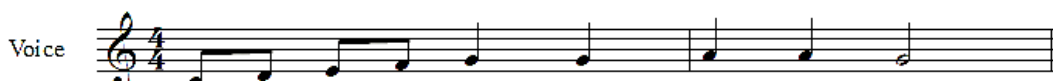


Ilustración 5. Transcripción dictado ecoico 2.

Clase 1 - ΘB Ep. 49

Maestro: Ahora yo toco y sus mercedes cantan (toca en el piano Ilustración 6).



Ilustración 6. Transcripción dictado ecoico 3.

Estudiantes: (Cantan Ilustración 7).



Ilustración 7. Transcripción dictado ecoico 4.

Clase 1 - ΘB Ep. 55

Maestro: Eso, muy bien, ¿si ven lo que estábamos haciendo? Jugando, pero sus mercedes allá están uno, entrenando la *memoria*, y dos pensando en las figuras, las alturas, la armadura, los intervalos, el compás, de pronto las funciones etcétera, o sea, *están transcribiendo, pero mentalmente*, chévere.

En este caso, a partir del trabajo dinámico con la memoria ecoica (como lo expresa el maestro ΘB en el episodio cuarenta y ocho), invita a los estudiantes a que visualicen mentalmente lo que están escuchando (metáfora escuchar-visualizando) y posteriormente cantado, su lugar de visualización no es otro que la partitura, debido a la referencia que el profesor hace al mencionar: “*pensando en las figuras, las alturas, la armadura, los intervalos, el compás, de pronto las funciones etcétera*”, elementos que se ubican dentro de la estructura que contiene el sistema de notación musical occidental: la partitura. Entonces, el maestro ΘB canta una serie de sonidos con unas duraciones respectivas, que son escuchados por los estudiantes y visualizados como partitura, denotando, una vez más la aparición de la metáfora escuchar-visualizando. Así, la memoria musical y la estructura de la partitura aparecen asociadas a la metáfora, como el sentido que subyace a la misma.

Es preciso mencionar que, en la primera de las sesiones de clase observadas, el maestro ΘA manifiesta la diferencia entre oír y escuchar, asunto fundamental para la comprensión de esta figura:

Clase 1 - ΘA Ep. 18

Maestro: Ustedes están oyendo que allá afuera suenan unos clarinetes, unas risas, pero están escuchando lo que yo les estoy diciendo, o bueno, eso espero.

Estudiantes: (Risas).

Maestro: Entonces, ¿cuál sería la diferencia entre oír y escuchar, si las dos cosas están relacionadas con la audición? ¿Alguna idea? ¿Nadie?, ¿qué pasa señores profesores?

Estudiantes: Pues que escuchar es como el detalle

Maestro: Más o menos, es más sencillo, escuchar es simplemente oír con atención, punto.

La última declaración, “*escuchar es simplemente oír con atención*” constituye el soporte conceptual de esta figura, donde la atenta y detallada escucha, permite visualizar una imagen, no como proceso paulatino, sino como un acaecer simultáneo, de allí el uso del guion para vincular las dos acciones, una en tiempo presente y otra en gerundio, de tal manera que se ratifica el ocurrir frecuente y conjunto de las dos acciones: escuchar-visualizando.

Dicho soporte conceptual es profundizado desde las teorizaciones establecidas a partir de las investigaciones adelantadas por el Doctor Alfred Tomatis (1969) quien asegura:

Oír es una acción pasiva que se ubica dentro del territorio de la sensación, mientras que escuchar es un proceso activo que se ubica dentro del territorio de la percepción. Los dos son totalmente diferentes. Oír es esencialmente pasivo; el escuchar requiere adaptación voluntaria. Cuando el oír da paso a escuchar, la conciencia de uno se aumenta, la voluntad se activa, y todos los aspectos de nuestro ser se involucran al mismo tiempo (Tomatis, 1969).

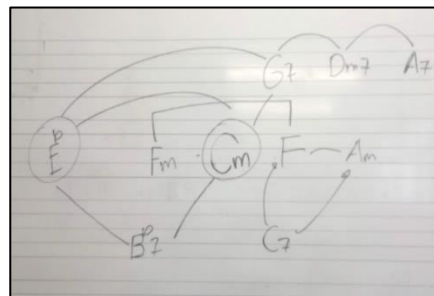
Como fue posible evidenciar en los episodios anteriormente analizados, los maestros ΘA y ΘB construyen ejercicios musicales estructurados que logran movilizar voluntariamente la percepción auditiva de los estudiantes, haciendo necesario el uso del proceso de audición consciente denominado escucha. Los ejercicios se relacionan estrechamente con la visualización mental de la partitura como constructo imaginario. Adicionalmente, posteriores episodios permiten demostrar que la imagen como parte fundamental de la metáfora escuchar-visualizando, también aparece como mapas mentales

En la tercera sesión de clase del maestro ΘB , realiza lo que él denomina ‘mapa mental’ de una obra, a partir de esta imagen, procura la memorización de la pieza, no desde la partitura sino desde la visualización de los acordes que tal mapa mental contiene. El

siguiente episodio describe en mayor detalle lo mencionado, y permite la construcción de la metáfora escuchar-visualizando.

Clase 3 - ΘB Ep. 26

Maestro: Listo, entonces ya se hizo el análisis armónico de la obra, todos los acordes están contenidos a manera de resumen en el mapa mental (señala el mapa del tablero), entonces ustedes van a *memorizar* la pieza, pero la idea es que vayan *escuchando* el piano, *cantando* la melodía y *visualizando* en el mapa los acordes que de todas formas les van a soplar la melodía.



Estudiantes: ¡Ushh!

Maestro: Listo, les ayudo con el piano, un, dos tres.

Lo anterior, permite ampliar la comprensión de la metáfora escuchar-visualizando, en tanto dicha visualización no se limita a la imagen mental de partitura, se relaciona con otras organizaciones como el mapa mental. Ambas estructuras (partitura y mapa mental) configuran la metáfora en cuestión, provocando la memoria de los estudiantes a partir de su visualización, bien sea desde los imaginarios que motiva el Maestro ΘA cuando evoca: “cierren los ojos y lean la partitura que escribieron”, “todo lo que escuchan lo pueden escribir y lo pueden visualizar en la cabeza”, cuando el Maestro ΘB comenta: “están transcribiendo, pero mentalmente”; o desde otras estructuras como el mapa mental.

La estructura memorística del pensamiento musical, sentido subyacente de la presente figura, permite demostrar que “la concentración y la memoria, nuestra inmensa memoria, son testimonios de nuestra habilidad de escuchar” (Tomatis, 1969). En el caso del Maestro ΘA, cuando solicita la entonación de los ejercicios que él crea desde la enunciación de las figuras musicales ausentes de sonido, demuestra la necesidad de memorización por parte de los estudiantes; mientras que el Maestro ΘB lo declara contundentemente: “se van a memorizar la pieza, pero la idea es que vayan escuchando el piano, cantando la melodía y visualizando

en el mapa los acordes”, “*vamos a trabajar la memoria ecoica*”. Es claro que para ambos Maestros la estructura memorística del pensamiento musical adquiere un papel significativo en la enseñanza del intervalo. Durante la TER este asunto adquiere mayor importancia y permite afianzar el sentido de la metáfora escuchar-visualizando, como acontece en el siguiente episodio.

TER - Θ A Ep. 41

Maestro: La memoria es fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por su puesto la memoria musical, primero porque sirve como referente tonal, segundo porque al vincular, por ejemplo, ver la partitura imaginaria, que es lo que veo que ahí estoy haciendo, obligatoriamente codifican, *memorizan y se dan esas posibilidades para el desarrollo del pensamiento musical*, que es una meta formativa para la Licenciatura.

Investigadora: ¿Podrías definir qué significa pensamiento musical?

Maestro: La apropiación cognitiva del lenguaje musical en todos sus posibles sistemas, es decir, que el desarrollo auditivo esté ligado a la teoría musical, una comprensión profunda, y en ese desarrollo auditivo tiene gran inherencia la memoria musical.

Además, durante las sesiones de clase del Maestro Θ A, se observó que clasifica los ejercicios que contiene el libro de texto en cuatro categorías: velocidad, afinación, transporte y memoria; para esta última, los estudiantes memorizan los ejercicios pertenecientes a tal categoría y los presentan como tareas. Ese hecho, aparentemente responde a una herramienta didáctica para favorecer el aprendizaje, sin embargo, para esta investigación, por definición, constituye un componente epistemológico del sentido general de la noción intervalo que revela la importancia que el profesor Θ A asigna a la memoria musical en la enseñanza de dicha noción. Con respecto a la memoria, el Maestro Θ B relata:

TER - Θ B Ep. 56

Maestro: Pues yo desarrollé mi tesis de Maestría sobre la memoria musical, se titula *La incidencia de la memoria musical en el desarrollo de la competencia auditiva*, esa investigación me permitió comprender todas las posibilidades de la memoria humana, empezando por la ecoica como la primera, eso es un planteamiento de Bob Snayder, y como tal el proceso para llevarla a una memoria de largo plazo, de ahí toda mi propuesta para el entrenamiento auditivo.

Investigadora: ¿Y consideras que la memoria tiene influencia en el desarrollo del pensamiento musical?

Maestro: Claro porque le permite hacer asociaciones, en algún momento y con su correcto desarrollo deja de ser esa memoria repetitiva y pasa a ser una memoria analítica absolutamente consciente.

En efecto, para los profesores participantes de esta investigación, la memoria se encuentra estrechamente relacionada con el desarrollo del pensamiento musical en tanto configura “*una meta formativa de la Licenciatura*” como menciona el Maestro ΘA; de tal manera que el sentido de la metáfora escuchar-visualizando, aborda la estructura memorística como componente del desarrollo del pensamiento musical, determinante académica en esta investigación del concepto escolar del intervalo.

Así pues, la metáfora escuchar-visualizando, hace parte de las construcciones discursivas del profesorado de Licenciatura en Música, a partir de ella se promueve en el sujeto estudiante la capacidad de escucha consciente y detallada, relacionada con imágenes estructuradas, construcciones del docente que son recreadas en su palabra o mediante su graficación. En el orden discursivo de dichos profesores, al ser memorizadas tales estructuras, se transforman en el dispositivo fundante para el pensamiento musical, que promueve en el sujeto la “*apropiación cognitiva del lenguaje musical*”, como menciona el maestro ΘA en el episodio cuarenta y uno de la técnica de estimulación del recuerdo.

De tal manera, un sentido parcial de la noción escolar intervalo se produce en tanto en el orden discursivo del maestro emerge la metáfora escuchar-visualizando cuyo sentido subyacente es comprendido en esta investigación, como se ha tratado de mostrar, como estructura memorística del pensamiento musical. Así, por definición, la noción intervalo de los Maestros de Licenciatura en Música, es una construcción intencional impensable sin el

sentido parcial mencionado. En este orden de ideas, la noción escolar intervalo y estructura memorística del pensamiento musical son parcialmente lo mismo.

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

La dimensión experiencial de la actividad docente permite la emergencia de conocimiento explícito, construcción que surge en esencia de tres principios: la reflexión realizada por el profesor sobre su práctica, la cotidianidad del vivir dentro de la escuela y el intercambio de experiencias docentes en diálogos colectivos (Ortega, 2016), elementos que configuran un significativo entramado de relaciones complejas que son determinantes en la producción del saber experiencial como “principios de actuación que devienen constituyentes de la noción enseñada” (Perafán, 2015, p. 32), y que se encuentran mediados por la intencionalidad de la enseñanza, constituyendo la construcción de sentido parcial. Cabe señalar que la mediación reflexiva por parte del maestro no quita el valor que la práctica profesional tiene en sí misma como estructura de sentido, es lo que le da el lugar de estatuto fundante al saber basado en la experiencia.

El carácter consciente de este tipo de saber hace de la reflexión en la acción un proceso necesario para construir conocimiento experiencial, pero tal proceso complejo no es el origen de este tipo de conocimiento, es la práctica profesional en sí misma en tanto estatuto epistemológico fundante, dado 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, p. 27).

Entonces, los saberes experienciales de los maestros ΘA y ΘB , se caracterizan en esta investigación, como dos figuras discursivas que en su cualidad de constructos epistémicos

propios de los participantes, emergen de su orden discursivo y otorgan sendos sentidos parciales a la noción intervalo, de esta manera se reafirma la concepción del profesor como sujeto intelectual, productor de su conocimiento y trabajador de la cultura, quien “reconfigura a través de sus experiencias personales y profesionales, las subjetividades y significados” (Silva, 2015, p. 75) producidos sobre la noción intervalo. A continuación, se desarrollan detalladamente las dos figuras discursivas y sus sentidos subyacentes.

4.2.1. El oxímoron de la repetición variada como potencial de análisis reflexivo, que aporta en la construcción del sentido parcial de la noción escolar intervalo.

En los procesos tradicionales de enseñanza musical, bien sea para el dominio instrumental o la adquisición de conocimientos teóricos, la repetición resulta ser uno de los mecanismos más utilizados para establecer contenidos (Jorquera, 2010).

Desde esta lectura, la repetición consiste en realizar una misma acción varias veces, de tal manera que forma parte de los procesos de imitación, esta última, entendida como “el primer paso metodológico que incluso en la corriente constructivista de la educación, forma parte de procesos de enseñanza-aprendizaje, no como finalidad sino como parte generadora de cognición.” (Triviño, 2015, p. 32).

Así las cosas, es claro notar que la repetición y la variación, enunciadas en el título del presente acápite, son acciones antónimas entre sí, razón por la cual la figura retórica que se manifiesta en el orden discursivo de uno de los profesores participantes en esta investigación se ha comprendido como el oxímoron, que consiste en “combinar dos expresiones de significado opuesto en una misma estructura” (Romera, 2009). En el caso de esta investigación, la complejidad discursiva del Maestro ΘA es el lugar en el que cobra vida

el oxímoron de la repetición variada que presenta tres referencias, entendidas como tres maneras distintas y complementarias de construir la figura en cuestión y que, por lo tanto, guían el análisis e interpretación de los episodios relacionados con ella. La intención al desarrollar dichas referencias no es otra que detallar la construcción del sentido parcial para la noción intervalo que ocupa esta figura: *potencial de análisis reflexivo*, abordado desde la categoría de los saberes basados en la experiencia.

En el episodio treinta y tres de la tercera sesión de clase, cobra vida el oxímoron de la repetición variada, cuando el Maestro ΘA declara: “*Eso que hice ahorita con ustedes se llama repetir, repetir y repetir, pero cada repetición fue diferente*”, a partir de esta enunciación, se construye la primera referencia de esta figura discursiva, que consiste en la repetición variada que ocurre en la enunciación que hila el orden discursivo del profesor, donde los cambios que se presentan, responden a órdenes referentes al lenguaje corporal y la relación ritmo-melódica y dinámica de sus respuestas. Los siguientes episodios ofrecen una mayor comprensión de la primera referencia del oxímoron de la repetición variada.

Clase 3 - ΘA Ep. 20

Maestro: Entonces el solfeo sirve para el desarrollo del oído musical, y el solfeo es (*haciendo énfasis en cada palabra con el movimiento de la mano*) la disciplina teórico-práctica que desarrolla el oído musical. *¿Qué es el solfeo?*

Estudiantes: (Algunos responden) La disciplina teórico-práctica que desarrolla el oído musical.



Clase 3 - ΘA Ep. 29



Maestro: Ese es el solfeo, ¡a ver si ya se les olvidó!, *¿qué es el solfeo?*

Estudiantes: Es la disciplina teórico-práctica (responde una estudiante).

Maestro: (Suspira) *¿Qué es el solfeo?* (cruza los brazos y mira a los estudiantes).

Estudiantes: (Se entienden algunas palabras, pero todos hablan al tiempo).

Maestro: ¡A ver!, de nuevo, pero díganlo como ... metro-rítmicamente bien, porque si los pongo a ustedes a tocar en grupo ¿será que eso es un desastre? *¿Qué es el solfeo? (lo dice un poco más fuerte).*

Estudiantes: La disciplina teórico-práctica que desarrolla el oído musical.

Maestro: Tal cual, ¿no se les va a olvidar nunca?

Estudiantes: Noo.

Clase 3 - ΘA Ep. 33

Maestro: Eso que hice ahorita con ustedes se llama repetir, repetir y repetir, *pero cada repetición fue diferente* ¿si se dieron cuenta? Nosotros, músicos futuros licenciados, tenemos que hacer repetición, ¿si se han dado cuenta de eso? En el estudio de la música, si ustedes no repiten no hay nada que hacer, ¿cómo tocan ustedes el instrumento?, o sea que el proceso de enseñanza-aprendizaje en la música, no es por descubrimiento, no ven que ustedes desafortunadamente no pueden descubrir cómo se lee una partitura así porque sí, necesitan repetir, repetir y repetir. Importantísimo señores profesores. *¿Qué es el solfeo? (pregunta con un menor volumen)*, a ver, mezzo piano.

Estudiantes: Es la disciplina teórico-práctica que desarrolla el oído musical.

Maestro: Muy bien, si pueden.

El Maestro ΘA aborda la misma pregunta en reiteradas ocasiones para cerciorarse de la conceptualización correcta de los estudiantes, así, aviva la repetición por imitación en su orden discursivo, donde él mismo, el Maestro ΘA, es el modelo. Si bien, la pregunta aparece siendo la misma: “*¿qué es el solfeo?*”, presenta cierta variación desde el lenguaje corporal a partir de los gestos, las posturas que asume y los distintos volúmenes relacionados con la dinámica. Con ello, espera respuestas que en su construcción lingüística sean iguales, pero que se encuentran condicionadas o afectadas, como se dijo, por asuntos musicales de carácter

rítmico-métrico: “¡A ver! De nuevo, pero díganlo como... metro-rítmicamente bien”, y dinámico: “¿Qué es el solfeo?, a ver, mezzo piano”.

A partir de dichas variaciones para ejecutar las repeticiones, pertenecientes a la primera referencia del oxímoron de la repetición variada, el Maestro ΘA plantea cuestionamientos que procuran fomentar la reflexión en los estudiantes, tales como “*porque si los pongo a ustedes a tocar en grupo ¿será que eso es un desastre?*”, vincula así la calidad de la práctica musical en conjunto con la posibilidad de coordinación metro-rítmica, al solicitar que sea enunciado en grupo el concepto sobre el solfeo, poniendo de manifiesto la reflexión (aspecto que alude al sentido parcial subyacente a la figura) sobre la interpretación musical colectiva.

Al preguntar “*¿no se les va a olvidar nunca?*”, refiriéndose al concepto del solfeo, indaga por las posibilidades de memoria conceptual, como capacidad necesaria para el desempeño profesoral. Cuando interroga y afirma: “*¿si se dieron cuenta? Nosotros, músicos futuros licenciados, tenemos que hacer repetición, ¿si se han dado cuenta de eso?*” advierte la importancia de comprender desde una postura analítica y reflexiva, los procesos realizados para la formación de Licenciados en Música. Tanto las posibilidades de memoria conceptual, como la comprensión desde una postura analítica y reflexiva, denotan principios construidos durante los años de práctica profesional universitaria que hacen del profesor ΘA un Maestro experto.

Los dos párrafos anteriores resumen los alcances analíticos que, sobre esta primera referencia de la figura, permitió obtener la TER; el siguiente episodio ofrece al lector una mayor comprensión del origen que permitió estructurar el planteamiento previo:

TER - ΘA Ep. 55

Maestro: Formar Licenciados en Música es muy complejo, porque ellos necesitan no solo dominar perfectamente toda la teoría, sino realmente *ser personas reflexivas*, que se pregunten por lo que están haciendo, cómo lo están haciendo, con qué nivel de precisión lo están haciendo, entonces yo esperarí que *esas preguntas les dejen a los estudiantes abierta la posibilidad de pensar*: ¡Oiga sí! ¿Cómo no me di cuenta?, como cuestionamientos metacognitivos, o, ¿cómo no voy a tocar bien en grupo? Es decir, *que esa repetición les permita analizar lo que hacen, así en el futuro puedan analizar y reflexionar sobre lo que enseñan*, de esas cosas uno se da cuenta con los años.

Potenciar el análisis reflexivo, tanto en su posición de estudiantes como en el futuro docente para el que se preparan los estudiantes, es, entonces el sentido subyacente, parcial y diferenciado, construido por el Maestro ΘA, a partir de la emergencia de la figura que se está desarrollando.

La segunda referencia del oxímoron de la repetición variada surge durante la observación de la sesión de clases número dos, relacionada con la movilización de modelos. Así, el Maestro ΘA plantea una tarea que demanda la capacidad de análisis y reflexión por parte del estudiante, siendo dichas capacidades, las mediadoras en la producción de una variación que repite cierto modelo musical, el episodio ochenta y tres describe tal acontecimiento.

Clase 2 - ΘA Ep. 83

Maestro: Van a tomar como modelo el ejercicio número 50, para el próximo viernes, no, jueves.

Estudiantes: Para el viernes profe.

Maestro: Dejémoslo para el próximo martes. Van a hacer lo siguiente, van a hacer un nuevo ejercicio a partir del número 50, es decir, *van a repetir el modelo, pero diferente*. Claro, con toda la armonía que hay ahí, las figuras que se les ocurra, pero tiene que coincidir con la armonía que aparece ahí. Cada uno trae una partitura, y yo voy a ver *cuánto analizaron* el ejercicio número cincuenta ¿listo?

Al consultar al Maestro sobre este episodio, durante la aplicación de la TER señala:

TER - ΘA Ep. 65

Maestro: La idea no es que ellos repitan el modelo, claro, es que ellos *analicen* el ejercicio con tal profundidad, que logren construir uno nuevo, pero siguiendo esos parámetros, necesariamente deben pensar, *reflexionar* y comprender el modelo para lograr el nuevo ejercicio.

Investigadora: Y esa tarea de repetir el modelo, pero con variaciones, por decirlo de alguna manera, ¿de dónde crees que surge?

Maestro: Me ha sido útil sobre todo enseñando armonía, donde los ejercicios de la literatura tienen un modelo, puede ser el canto o el bajo dado, y desde el análisis realizado y los requerimientos conceptuales se construye el resto. Resulta muy bueno también para la clase de solfeo, creo que va preparando esa capacidad analítica musical.

Por lo anterior, se ratifica que esta construcción emerge de la práctica profesional como docente de otras asignaturas, en las que igualmente se aborda la noción intervalo, y que, efectivamente, la segunda referencia para el oxímoron entendido como repetición variada, establece modelos a partir de los cuales se realizan configuraciones diversas como resultado de los procesos de análisis y reflexión. En otras palabras, el modelo musical que aparece como componente del orden discursivo de este profesor, requiere de un análisis profundo para su variación, en tanto produce un nuevo sentido musical.

Los procesos de coordinación y disociación abordados en el oxímoron de la repetición variada, configuran la tercera y última referencia de la figura en cuestión, los episodios treinta y ocho, cuarenta y uno y cuarenta y dos de la cuarta sesión de clase del Maestro ΘA, se enmarcan en un contexto musical ritmo-melódico, donde las variaciones de tal repetición apuntan a asuntos de coordinación y disociación, analizados desde posturas reflexivas que sugieren cuestionamientos analíticos, sobre las dificultades para realizar el ejercicio con la precisión con la que el Maestro ΘA lo solicita.

Clase 4 - OA Ep. 38 (Los estudiantes ya han cantado el ejercicio treinta y nueve, marcando el esquema del compás).

Ilustración 8. Ejercicio número treinta y nueve. Tomado del libro de texto utilizado en el espacio académico Gramática Musical I.

Maestro: Lo hacen otra vez, pero ahora de la siguiente manera, van a leer primero con el ritmo las palmas y entran cantando un compás atrás, pero aseguren la afinación, muchísima disociación.

Estudiantes: ¡¿Quééé?! O sea, voy adelantado un compás (se oyen murmullos y comentarios).

Maestro: Con el ritmo van adelante un compás y con la melodía un compás atrás. Yo les ayudo con el piano en la melodía para que entonen muy bien los intervalos, ojo, di-so-ciación (haciendo énfasis en cada sílaba). No tan rápido, o sea, *adagio non tanto*, un, dos, tres.

Maestro: (Mientras los estudiantes cantan, pronuncia estas palabras a manera de exclamación) ¡Canten!, ojo la afinación de los intervalos.

Ilustración 9. Transcripción repetición variada ejercicio treinta y nueve.

Maestro: Tienen que intentarlo, es el mismo ejercicio, *lo estamos repitiendo* y solo le añadí una cosita de más, si no lo intentan nunca lo van a hacer, y si no lo hacen simplemente nunca lo van a enseñar. No se rindan, si no lo pueden hacer a la primera pues a la diez mil lo van a lograr.

Ahora, *analicen* donde están sus dificultades en esa lectura, ¿será la afinación?, ¿será la lectura polifónica? Si ustedes no *reflexionan* sobre eso ¿cómo van a saber qué deben trabajar?, o ¿cómo van a saber qué deben corregirle a sus estudiantes?

№ 40 Allegro agitato assai М. Балакирев. Песня старика

Ориг. e-moll

Ilustración 10. Ejercicio cuarenta. Tomado del libro de texto utilizado para el espacio académico Gramática Musical I.

Clase 4 - ΘΑ Ep. 41

(Los estudiantes han cantado el ejercicio cuarenta) (ver ilustración 10).

Maestro: Listo, bien, cuidado con la lectura en clave de fa, lo repiten, pero marcan un compás con la mano derecha, otro con la mano izquierda y el otro con las dos manos, y así hasta el final, mano derecha, mano izquierda y las dos. Coordinación entre la lectura, la marcación y el cambio de las manos. Les ayudo con el solfeo y la marcación. Vamos, un, dos, tres, cuatro, cinco, seis. (Estudiantes y profesor, marcan y solfean el ejercicio con las indicaciones dadas).



Clase 4 - ΘΑ Ep. 42

Maestro: ¿Si se dan cuenta dónde están entonando mal? *Reflexionen* si es por la marcación un poco compleja, o porque de pronto no están *coordinando* ni leyendo adelante. Una vez más, cuiden la afinación, ahora van a marcar con la mano izquierda el primer tiempo y el cuarto tiempo y con la mano derecha siguen marcando seis, *allegro agitato*, un, dos, tres, cuatro, cinco, seis.

En los anteriores episodios, el profesor ΘΑ aparentemente está repitiendo los mismos ejercicios, no obstante, añade elementos que posibilitan la apropiación del ejercicio en tanto permite configurar nuevos órdenes, que involucran acciones como coordinar y disociar, tercera referencia del oxímoron de la repetición variada. Cabe destacar el sentido de formación de futuros licenciados desde el análisis reflexivo, que es el sentido que se reconoce en este trabajo como subyacente de la figura oxímoron de la repetición variada, cuando

menciona: “*Si ustedes no reflexionan sobre eso ¿cómo van a saber qué deben trabajar?*”, o “*¿cómo van a saber qué deben corregirle a sus estudiantes?*”

El sentido analítico y reflexivo que potencian los mencionados ejercicios es plausible, pues en los anteriores episodios el profesor indaga por los motivos que impiden realizar el ejercicio con absoluta perfección a la hora de ejecutar las repeticiones variadas propuestas desde su discurso. Para el Maestro ΘA , el análisis y la reflexión, “*son procesos mentales muy importantes para la formación de Licenciados en Música*”, y constituyen el sentido que subyace a esta figura, como puede evidenciarse en el siguiente episodio.

TER - ΘA Ep. 58

Investigadora: ¿Y qué tan importante es para ti el análisis y la reflexión?, ¿crees que son dos procesos distintos, complementarios, similares?, ¿qué me puedes contar al respecto?

Maestro: En definitiva, *son procesos mentales muy importantes para la formación de Licenciados en Música*, trato de fomentar esa capacidad en los estudiantes en las clases, porque considero que son complementarios. El análisis, por un lado, permite estructurar, relacionar y descomponer asuntos tanto de orden musical como pedagógicos, y la reflexión permite conectar esos elementos hallados en el análisis con la práctica propia del estudiante, ahora que es estudiante y a lo mejor cuando ejerza la profesión docente.

Así, para el oxímoron de la repetición variada, el análisis se entiende como “*proceso mental*” desde el método analítico de la filosofía, en el que se “descompone una idea a un objeto en sus elementos (distinción y diferencia)” y desde el método sintético que “combina elementos, conexiona relaciones y forma homogeneidad y semejanza” (Diccionario Enciclopédico Hispano-Americano, 1899). Por su parte la reflexión, también clasificada por el Maestro ΘA como “*proceso mental*”, es comprendida desde la postura fenomenológica, que plantea la actividad reflexiva como “la capacidad de descubrir y analizar las propias operaciones subjetivas implicadas en la constitución de la vida y del mundo” (Menéndez, 2012, p. 249), asumiendo la constitución de la vida y el mundo como “*la práctica propia del estudiante, ahora que es estudiante y a lo mejor cuando ejerza la profesión docente*” ; allí,

se conjugan los dos procesos mentales (analizar y reflexionar) que en la interrelación dada durante la construcción discursiva del profesor, constituyen el sentido subyacente del oxímoron de la repetición variada: potenciar el análisis reflexivo.

En este sentido, las tres referencias que configuran el oxímoron de la repetición variada, a saber: la enunciación, los modelos y los procesos de coordinación y disociación, configuran la posibilidad de “*ser lo mismo pero diferente*”, como “*oportunidad de construir conocimiento*” desde el análisis reflexivo como sentido latente, el cual involucra procesos cognitivos, estos últimos, evidenciados cuando el estudiante reflexiona sobre su propio error, que desde la práctica profesional del Maestro experto, promueve la existencia de un sujeto reflexivo estudiante y futuro profesor de música, como menciona el Maestro ΘA en la TER.

TER - ΘA Ep. 52

Maestro: Pues, a ver, (suspiró), los estudiantes en ese primer momento de formación están aprendiendo a dominar otro lenguaje ¿no?, el lenguaje musical específico, otro tipo de codificaciones en las que suelen encontrar la comodidad, ahí, detrás del instrumento, o del atril. Cuando yo los pongo a verbalizar, a conceptualizar, pues empiezo haciéndolo por imitación, como tú sabes es el primer paso. Y como se trata de repetir, repetir y repetir pues los estudiantes se desconectan de inmediato, entonces ya *con años y años de práctica*, de práctica docente en la universidad ¿no?, uno sabe cómo lograr que *sea lo mismo pero diferente*, ¿si me entiendes?

Investigadora: Sí profe, y ... para ti qué significa “ser lo mismo pero diferente”, o lo que le dices a los estudiantes “cada repetición fue diferente”.

Maestro: Para mí la repetición que cambia, que varía, es esa *oportunidad de construir el conocimiento, pero desde una postura analítica*, tanto de la música, o sea, utilizando el análisis musical, como de los procesos que cada estudiante y yo como profesor realizo, o sea, desde la metacognición, y no puede haber metacognición sin reflexión. *Si la repetición siempre es igual, cae uno en el riesgo de repetir de manera automática, sin ningún tipo de conexión analítico-reflexiva*, tan necesaria para los profesores.

La noción escolar intervalo, se constituye en el oxímoron de la repetición variada desde la enunciación, los modelos y los procesos de coordinación y disociación, que, a partir del ejercicio cognitivo, favorecen la emergencia del sujeto reflexivo, de tal manera que esta oportunidad de construcción de conocimiento potencia el análisis reflexivo como operación

mental que combina elementos, conexiona relaciones y establece homogeneidad y semejanza sobre las propias operaciones subjetivas implicadas en la constitución de la vida y del mundo, cuyo lugar de origen se sitúa en la experiencia docente. En ese orden de ideas, por definición, es incomprendible el sentido escolar de la noción intervalo, sin asociar el potencial de análisis reflexivo, como sentido parcial que le constituye. En efecto, dado que el sentido general de las nociones que el profesor enseña, lo construye éste a partir de la integración de los sentidos parciales subyacentes a las figuras que componen su discurso, es necesario afirmar que el sentido *potencial de análisis reflexivo*, latente en la figura oxímoron de la repetición variada, que se ha encontrado como componente de los saberes basados en la experiencia de por lo menos uno de los profesores que participaron en esta investigación, está integrado a la noción escolar intervalo.

4.2.2. La metáfora del juego matemático como vivencia creadora del sujeto musical, que aporta en la construcción del sentido parcial de la noción escolar intervalo.

La metáfora del juego matemático aparece como otra figura constitutiva del orden discursivo del profesor de Licenciatura en Música, particularmente del Maestro referenciado como ΘB , quien en su proceso de construcción y enseñanza de la noción intervalo, en el marco de esta figura —desde los saberes basados en la experiencia que constituyen su discurso de aula—, aporta un sentido parcial a dicha noción. Al tratarse de una metáfora, es posible encontrar una relación de identificación entre dos términos, uno de ellos aparece literalmente, como es el caso del juego matemático, en el orden discursivo del profesor ΘB , y el otro, aparece, a la interpretación como un sentido latente, que en este caso es el sentido *vivencia creadora del sujeto musical*.

Llama la atención como en varios episodios, el Maestro ΘB invita al juego, enunciando de manera abierta que, efectivamente, en la actividad a realizar ha de existir diversión y participación. Este aspecto, que es reiterativo en diferentes episodios, es el que, por principio, se comprende en este trabajo como una figura discursiva constitutiva de su discurso y no como una estrategia didáctica. A continuación, se exponen algunos fragmentos episódicos que, a juicio de la investigadora, evidencian la metáfora del juego matemático desde el constructo discursivo del Maestro ΘB.

Clase 1- ΘB Ep. 13

(Se encuentran repasando los duetos y un estudiante pregunta cómo estudiarlos de manera individual).

The image shows a musical score for a duet in 2/4 time. It consists of two systems. The first system has two staves: Voice 1 (treble clef) and Voice 2 (bass clef). Voice 1 sings the notes Do, mi, re, do, re, mi, fa, sol. Voice 2 provides harmonic accompaniment. The second system continues the melody for Voice 1 with the notes fa, mi, re, mi, do, re, fa, mi, do, re, do. A fermata is placed over the final 'do' note in the second system.

Ilustración 11. Transcripción dueto Número cuatro.

Maestro: Usted puede ir cantando una voz y tocando la otra, comprobando que los intervalos sean consonantes. Otra cosa es que usted pueda ir cantando la melodía y haciendo el acompañamiento armónico en el piano (Canta la voz uno de la Ilustración 11, mientras se acompaña armónicamente en el piano).

Es decir, puede usted *jugar con el mundo del intervalo*, pero dentro del mundo de los acordes.

Clase 1 ΘB Ep. 48

Maestro: Listo, *empecemos a jugar ecos*, vamos a trabajar la memoria ecoica, entonces yo toco y canto y sus mercedes van cantando.

Clase 1- ΘB Ep. 83

(A los estudiantes se les dificulta entonar con precisión algunos intervalos).

Maestro: Claro, es difícil porque a veces es mi natural, a veces mi bemol, a veces la bemol, a veces si natural o si bemol. Entonces tranquilos, *vamos a jugar* con esas dificultades. (Entona la nota sol) Canten, sol.

Clase 3 - Θ B Ep. 21

(El Maestro está explicando las relaciones interválicas del acorde de Dominante 7).

Maestro: Entonces ese si bemol es la connotación para que el Do se vuelva Do7. *Vamos a jugar* un poquito con el piano (se sienta al piano y empieza a tocar progresiones acórdicas)

En efecto, la metáfora del juego matemático promueve vivencias, posiblemente leídas por la tradición como habilidades y destrezas que, para el profesor Θ B son necesarias en la formación de Licenciados en Música, ampliando la mirada del estudiante hacia un mundo musical “*usted puede jugar con el mundo del intervalo*”, transformando las dificultades en fortalezas “*vamos a jugar con esas dificultades*” y sugiriendo la interpretación instrumental como actividad dinámica “*vamos a jugar un poquito con el piano*”. En la TER, se indaga por la importancia que la metáfora del juego matemático tiene para el Maestro Θ B.

TER- Θ B Ep. 71

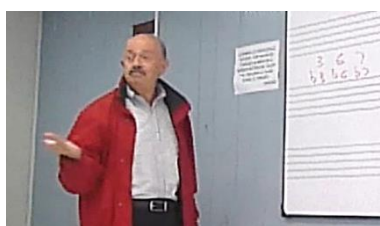
Maestro: *El juego es sumamente importante para el aprendizaje de la música*, es una actividad que a casi todo el mundo le gusta, pero no puede ser si no hay un orden, una lógica, y si no se ejercita, con ese gusto uno como profesor puede aprovechar para fomentar esos ambientes de aprendizaje amenos, donde los estudiantes realmente sientan que están mejorando, que están aprendiendo a través de esa *vivencia* divertida.

Investigadora: Maestro y esa importancia que le das al juego la tomaste de donde, ¿de algún autor?

Maestro: Antes de llegar a enseñar a la Universidad Pedagógica, estuve muchos años como profesor en el IPN, o sea, me unté de chino, y allá uno se da cuenta de la importancia de los juegos, *son esa vivencia*, se divierten y le cogen amor a la música, entonces cuando vine aquí me di cuenta de que igual a los jóvenes les encanta el juego.

La primera declaración “*El juego es sumamente importante para el aprendizaje de la música*”, ilustra ciertamente que para el maestro Θ B el juego es fundante para la enseñanza del intervalo y de la música en general, siempre y cuando sea ordenado y lógico, que ofrezca al sujeto diversión. Al relatar sobre su experiencia como profesor en el colegio, es certero decir que el origen de la metáfora del juego matemático no es otro que la experiencia adquirida durante la práctica profesional.

Las reglas que hacen parte de la metáfora del juego matemático han sido denotadas, en las observaciones de clases, como unas estructuras asociadas a conceptualizaciones de orden matemático que requieren del razonamiento lógico-matemático. Se destaca la aparición de conceptos como las combinatorias, factoriales y fórmulas, y la asociación de la lectura de fragmentos musicales contruidos desde su experiencia, con los movimientos que las distintas fichas realizan sobre un tablero de ajedrez. En ambos casos el profesor relaciona la metáfora del juego matemático con argumentos específico-musicales, que emergen en sus hilos discursivos y que concretan las vivencias musicales como elementos conceptuales, entre otros como se puede ver en los siguientes episodios.



Clase 1 - ØB Ep. 30

Maestro: Entonces si yo tengo bemol en el tercero, en el sexto y en el séptimo ¿en qué puedo pensar?

Estudiantes: ¿Do menor?

Maestro: Una escala menor natural, ¿*qué fórmula* tiene esa escala?

Estudiantes: Bemol tres, bemol seis, bemol siete.

Maestro: Entonces la escala mayor *tiene una fórmula* (mientras escribe en el tablero) que es tres, seis y siete. Si yo pongo bemol tres, bemol seis y bemol siete, entonces ¿escala? (hace gesto de pregunta a los estudiantes).

Estudiantes: Menor eólica.

Clase 2 - ØB Ep. 33

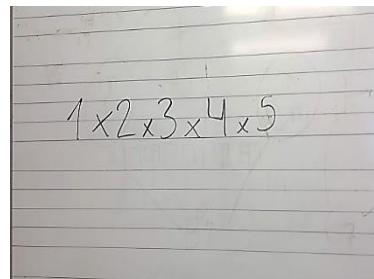
Maestro: Si yo tengo un solo sonido, sol-sol, no tiene *combinatoria*, pero si tengo dos sonidos, tengo *dos combinatorias*: sol-mi y mi-sol, si tengo tres sonidos...

Estudiantes: Seis.

Maestro: Listo entonces esto, (señala el grafico del tablero) ¿cómo se llama?, ¿un qué?, *matemáticamente... ¡un factorial!* Entonces si tengo cuatro sonidos cuantas combinatorias tengo, *cuente, multiplique*, ¿uno por dos?, dos, ¿por tres?, seis ¿por cuatro?

Estudiantes: Veinticuatro.

Maestro: Es que muchos de ustedes están acá que, huyéndole a las matemáticas, y *resulta que la música es pura lógica matemática*



Clase 2 - 0B Ep. 17

(El Maestro entrega la hoja referenciada en la Ilustración 12).

Audición por selección múltiple
Fabio E. Martínez N.

Antecedente Consecuente Pregunta Respuesta

A 1 B 2

3 C D 4

5 E F 6

7 G H 8

9 I J 10

11 K L 12

13 M N 14

15 O 16

Ilustración 12. Audición por selección múltiple. Fabio Ernesto Martínez Navas (2010).

Maestro: Entonces, ven que están grupos de cinco notas en pregunta, y grupos de cinco notas en respuesta ¿Cuántas posibles combinatorias tenemos ahí? Pues cada letra con cada número ¿cuántas combinatorias nos da si tenemos dieciséis letras y dieciséis números? ¡A ver, esas matemáticas, muchachos! (Los estudiantes comentan entre sí) ¡No me digan que por eso estudiaron Música! (risas).

A ver, A se combina con todos los números, del uno al dieciséis, por lo tanto, B se combina con todos los números, entonces será dieciséis por dieciséis. Bueno muchachos ¿qué nos da dieciséis por dieciséis?, a ver multipliquen. ¿Seis por seis?

Estudiantes: Treinta y seis

Maestro: ¡Muy bien treinta y seis! ¿Seis por una?

Estudiante: ¡Doscientos cincuenta y seis!

Maestro: Bueno, *doscientos cincuenta y seis combinatorias* tenemos en esa hoja.

Clase 2 - 0B Ep. 31

(El Maestro entrega la hoja referenciada en la Ilustración trece, ha explicado en anteriores episodios la construcción de cada fragmento musical).

Maestro: Bueno, ¿ustedes han jugado ajedrez alguna vez?

Estudiantes: Pues... sí.

Maestro: Todos son expertos en ajedrez, entonces ahí tenemos un tablero de ajedrez, observen que tienen ocho por ocho, sesenta y cuatro casillas en total, por lo tanto, yo puedo mover las fichas como las fichas del ajedrez. Entonces yo puedo leer como la torre, puedo

leer como el alfil, puedo leer como el caballo, puedo leer como el peón, o puedo leer como la reina, el rey ¡¿ Ven?!

Estudiante: ¡Que chévere profe!

Maestro: Entonces solfeamos como la torre, en sentido horizontal.

Ilustración 13. Melodías. Fabio Ernesto Martínez Navas (2010).

De esta manera, la metáfora del juego matemático, construcción del profesor ΘB , responde a un orden específico de fórmulas, entendidas como “expresiones precisas del modo de hacer, resolver o conseguir algo” (Asociación de Academias de la Lengua Española, 2018), que el Maestro ΘB construye desde la numeración tres, seis y siete, refiriéndose a los sonidos de la escala mayor, y que relaciona con la estructuración musical al afirmar: “Entonces la escala mayor tiene una fórmula”.

Desde una postura cuantitativa de la música, el profesor ΘB asigna un número a los sonidos, e indaga por las combinaciones sonoras que resultan de un proceso factorial y que son plasmadas, en la página referenciada, como audición por selección múltiple (Ilustración 12). En esta lógica-matemática, construye posibilidades de lectura musical, distintas a las

tradicionalmente abordadas para el estudio de los intervalos, haciendo semejanza con el tablero de ajedrez que crea sobre la ilustración trece, donde el solfeo, responde a los movimientos de las fichas, que en los estudiantes produce asombro o diversión, cuando uno de ellos exclama “*¡Que chévere profe!*”

Esta última exclamación, junto con las respuestas de los estudiantes, tanto las expresadas verbal y musicalmente mediante la entonación cantada, permiten vislumbrar la existencia de una experiencia cautivante para los sujetos participantes que, motivada por el aspecto vivencial, se comprende en este trabajo como vivencia creadora del sujeto musical, intuición de la investigadora que es constatada en el episodio cuarenta y ocho de la técnica de estimulación del recuerdo.

TER - OB Ep.48

Maestro: De nada sirve reconocer intervalos sueltos si usted no es capaz de transcribir una melodía, eso de reconocerlos así, solos, es la causa de la intervalitis aguda, crónica. Ahí se han muerto muchos músicos, pero es porque *no hay una vivencia previa, no han jugado con la música. El entrenamiento auditivo es un proceso vivencial.* Por ejemplo, cuando ellos cantan las combinatorias, no están pensando en qué tipo de intervalo es, consiste en *vivencia, vivencia, vivenciar, para aprender.*

Investigadora: ¿Qué significa la vivencia para usted Maestro?

Maestro: Es esa experiencia que usted vive, lo que le ayuda a comprender mejor.

Investigadora: Maestro, y ¿será que esa experiencia crea conocimiento? Usted ¿qué opina?

Maestro: ¡Sí claro!, porque después de la vivencia es posible concretar los conceptos e identificarlos.

El anterior episodio es revelador, en tanto el Maestro establece una relación directa entre la metáfora del juego y la vivencia creadora, esta última constituye el sentido subyacente de la figura en cuestión. Ahora bien, como en el caso de los argumentos musicales, a los que se hizo referencia anteriormente, la vivencia creadora del sujeto musical se concreta como construcción de conocimiento, que en esta figura se desarrolla como capacidad de razonamiento numérico (correspondencia que se encuentra de manifiesto

cuando el profesor afirma “*entonces la escala mayor tiene una fórmula que es tres, seis y siete*”) y como capacidad para asociar esquemas y relaciones lógicas (evidente en la actividad de solfeo sobre una partitura que el profesor asemeja a un tablero de ajedrez cuando menciona: “*yo puedo leer como la torre, puedo leer como el alfil, puedo leer como el caballo*”). Dicho sea de paso esto se podría asociar a las dos habilidades lógico-matemáticas planteadas por Howard Gardner (2005).

Desde esta postura es posible afirmar que, en los procesos de comprensión movilizados en la metáfora del juego matemático, intencionalmente creados en la enseñanza de la noción intervalo, la vivencia en tanto “*experiencia que permite comprender*”, según el profesor ΘB promueve la creación del sujeto musical, siendo este el autor de los sucesos que le permiten construir música, y con ello construirse a sí mismo,

Así pues, el sentido parcial constitutivo de la metáfora del juego matemático define una posibilidad de comprensión de la noción escolar intervalo como una vivencia que, desde el juego, promueve la creación de sujeto musical, en tanto él mismo, a partir de la experiencia, se construye en el contexto que le determina como tal. Entonces, la noción escolar intervalo y la vivencia creadora del sujeto musical, sentido subyacente a la metáfora del juego matemático y constitutivo de los saberes basados en la experiencia, son parcialmente la misma cosa; por consiguiente, es impensable la noción escolar intervalo, sin la noción vivencia creadora de sujeto musical.

4.3. Los guiones y rutinas y su estatuto epistemológico fundante (historia de vida) asociados a la noción escolar intervalo

Los guiones y rutinas como saberes constitutivos del conocimiento profesional docente “son esquemas de actuación implícitos que tienen como función construir, predecir y controlar

ámbitos de actuación cotidiana y experiencial” (Perafán, 2015, p. 27), saberes que orientan el discurso que emerge en el salón de clases con la intención de enseñar la noción intervalo. Tales saberes (guiones y rutinas) son comprendidos como construcciones epistemológicas elaboradas desde la experiencia de vida del maestro, sentidos intuitivos asociados a nociones particulares, que facilitan la solución de problemas relacionados con la cotidianidad de la enseñanza de dichas nociones.

Por su carácter tácito requieren mayor atención por parte del investigador en tanto los sentidos que comprometen, son develados en procesos de asociación libre en la Técnica de Estimulación del Recuerdo (TER), a partir de la configuración o identificación de figuras discursivas. Estas últimas son reflejo de procesos complejos de análisis e interpretación y se construyen a partir de los diálogos sostenidos con los maestros participantes de esta investigación, mediante la entrevista semiestructurada, la técnica de estimulación del recuerdo y los episodios resultantes de la observación participante.

La historia de vida del maestro de Licenciatura en Música como estatuto epistemológico fundante de los guiones y rutinas, permite la comprensión del profesor como sujeto que experimenta, entre otras, vivencias musicales, las cuales configuran, también, su subjetividad con un componente inconciente, que puede ser construido de forma individual o colectiva, lo cual sugiere una riqueza epistémica que actúa como fuerza orientadora en la emergencia del sentido construido por el sujeto maestro sobre la noción intervalo.

Desde esta perspectiva, la noción escolar intervalo se comprende como parte de la vida cotidiana del profesor de Licenciatura en Música, desde la cual interpela al sujeto dentro del mundo subjetivo que existe en el salón de clases, para hacer de la experiencia un continuo posible. A partir del sentido parcial de la noción intervalo, construido desde esta dimensión de los saberes del profesor, se fomenta una apertura a la dimensión humana desde órdenes

cotidianos alternativos, como asuntos en los que se moviliza un sentido construido, dando orden a su propia experiencia (Perafán, 2015).

4.3.1. El epifonema como concreción conceptual y representación identitaria, que aporta en la construcción del sentido parcial de la noción intervalo.

El epifonema es una figura literaria y en este caso discursiva, que consiste en un breve enunciado con el que se cierra un texto; deriva del griego *epiphoneîn* cuyo significado es exclamation; es decir, es una exclamación ubicada al final de una idea (García, 2014), la cual, como se va a evidenciar, es desarrollada durante el orden discursivo de los profesores que participaron de esta investigación y permite concretar la exposición verbal intencionalmente elaborada para la enseñanza de la noción intervalo.

Durante la observación de las sesiones de clases, fue posible identificar cuatro epifonemas, dos en cada maestro participante, que de forma reiterada llamaban la atención para la concreción de enunciaciones conceptuales. Aparentemente, tales epifonemas pueden comprenderse como elementos deshilvanados del discurso del maestro, exclamaciones que permiten la gestión de aula, o simples muletillas reiterativas por hábito, sin embargo, para la comprensión de esta figura los cuatro epifonemas sugieren un sentido subyacente orientado por la historia de vida de cada maestro, como sujeto contextualizado y construido en un tejido cultural, social, político y económico determinado.

El primer epifonema reconocido en el Maestro ΘA , es la palabra *tac*, exclamación que el profesor ubica al final de las construcciones conceptuales que manifiesta durante las sesiones. Como se ha dicho, al ser una expresión reiterativa, los episodios relacionados con este epifonema representan un número significativo, por lo que a continuación se refieren

cuatro episodios, uno por cada sesión observada que, desde la postura interpretativa de la investigadora, son reveladores para la construcción del sentido subyacente a esta figura.

Clase 1 - ΘA Ep.75

Maestro: Muy bien, ya entendieron. Entonces si les preguntan ¿esta nota es natural o alterada?, ustedes dicen, depende, y la persona a la que le van a explicar va a decir usssh ¿cómo así? Y eso se llama generar cuestionamientos, o sea, enseñar. *Tac.* ¿Entendieron?

Estudiantes: Depende (risas).

Maestro: Muy bien. Depende. *Tac.* Ahora, ¿entre las dos notas del primer compás, ¿qué intervalo habrá?

Clase 2 - ΘA Ep.82

Maestro: ¡Terrible! O sea, si nos escuchan solfear y este fuera un concierto ¡nos echan tomates! (risas), Por más que nosotros estemos contentos acá, nos echan tomates, porque la música no es lo mismo que las otras artes, solamente por tener sintagma, morfemas y lexemas, es decir ¿tener?

Estudiantes: ¿Lenguaje?

Maestro: O sea, ¿tener?

Estudiantes: ¿sentido?

Maestro: O sea tener ¡significados! ¡diversos! Y en el tiempo preciso. *Tac.* Sigamos, solfean a esta velocidad, un, dos.

Clase 3 - ΘA Ep.40

Maestro: Si ustedes siguen repitiendo un mal modelo, las cosas mal, así se lo van a enseñar a sus estudiantes. *Tac.* Entonces en la tonalidad re bemol, ¿do sostenido que viene siendo?

Estudiantes: ¿la sensible?

Maestro: ¡Sensible! Siempre y cuando...

Estudiantes: Resuelva a la fundamental de tónica en un intervalo descendente.

Maestro: Muy bien, y así, a grandes rasgos, les estoy enseñando lo que significa construir la tonalidad. ¿*Tac?*, *tac*, ejercicio dieciséis.

Clase 4 - ΘA Ep.22

(Finalizan el solfeo de un ejercicio, fragmento de Steffano de G. Verdi).

Maestro: Ojo porque en la lectura dice *Allegro molto*, ya nos da el indicador de velocidad, ¿Qué hacemos si Giuseppe Verdi lo especificó así?, pues sí, él ya murió, pero su música es un legado para la humanidad y hay que hacerla como tal, rápido. *Tac.* Un, dos, tres, cuatro.

Los anteriores episodios evidencian el momento de uso exacto del epifonema *tac*, justo al final de cada concreción conceptual, bien sea elaborada únicamente por el profesor

ΘA: “Y eso se llama generar cuestionamientos, o sea, enseñar. Tac.”, “su música es un legado para la humanidad y hay que hacerla como tal, rápido. Tac”, o construida en conjunto con sus estudiantes, como evidencian el episodio ochenta y dos de la clase dos, y el cuarenta de la clase tres.

El origen de tal expresión se encuentra en un momento particular de la historia de vida del maestro ΘA, el mismo que dio principio a otro epifonema: *más allá*; tal procedencia será explicitada en líneas posteriores, ya que ahora se desarrollará la lectura sobre el segundo epifonema identificado en el orden discursivo del maestro ΘA.

Al tratarse de un epifonema, *más allá* se ubica al final de los enunciados, en tanto “su aparición permite enfatizar la idea que le precede” (García, 2014, p. 74), no solo la que es dada por el profesor, también las que expresan los estudiantes. La particularidad del epifonema *más allá* es su entonación absolutamente característica; primero, para su mención, el maestro ΘA altera intencionalmente el tono normal de su voz, asemejándose a un susurro o similar a la disfonía vocal; segundo, suele utilizar un gesto distintivo con sus manos desplazándolas ascendentemente. Los siguientes episodios contienen el epifonema mencionado, algunos se complementan con las imágenes pertinentes, extraídas de la grabación en video, que apoyan la descripción gestual que el maestro ΘA realiza en el epifonema *más allá*.



Clase 1 - ΘA Ep. 26

Maestro: Entonces si ustedes se acostumbran a leer adelante, seguramente van a ser excelentes solistas, mejor dicho, unos músicos y profesores *más allá*.

Clase 2 - ΘA Ep. 78

Maestro: ¿Dónde estaría el intervalo característico que determina que esas son notas auxiliares?, a ver, Luisa María.

Estudiante: En el segundo sistema, cuarto compás, en la segunda mitad del tercer tiempo, sería un intervalo de segunda mayor.

Maestro: Esa es la respuesta, maravilloso, *más allá*.



Clase 3 - ΘA Ep. 42

Maestro: Primero van a solfear los instrumentistas de viento, levanten la mano los instrumentistas de viento (algunos estudiantes levantan la mano), ¡yo veré ese solfeo! ¿no? porque ustedes son perfectos porque transportan, tocan fuerte, se destacan en la orquesta, *más allá*.

Es interesante como este epifonema, con su modo particular de enunciar, fue expresado también por algunos estudiantes, para referirse a las características y cualidades tanto de ellos mismos como de las temáticas abordadas, relacionadas con la noción intervalo.

Clase 3- ΘA Ep.45

Maestro: Ahora, el siguiente (refiriéndose a los ejercicios del libro) lo solfean solo los instrumentistas de cuerda frotada, ¿quiénes son? Levanten la mano.

Estudiante: Nosotros si somos re *más allá* profe (risas).

Maestro: Entonces háganlo perfecto.

Clase 4- ΘA Ep 52.

Maestro: Si dice sistema de alteración cromática, es porque ascendente y descendentemente las notas son alteradas, entonces su estructura interválica cambia. Al ascender tendrían función dominante, porque cada nota alterada puede ser la sensible de una tonalidad por su atracción melódica, ¿entienden?

Estudiante: Mejor dicho, como usted dice, *más allá*.

Maestro: ¡Sí, señor!

Cuando el estudiante menciona “*como usted dice*”, relaciona tal expresión como la representación de identidad personal del Maestro ΘA , que es expuesta a sus estudiantes en cada clase. Sin embargo, la representación del sujeto-maestro, constructor de su conocimiento contextualizado, condensada en los epifonemas *tac* y *más allá*, adquiere

cualidad identitaria como sentido latente de la figura en cuestión en la técnica de estimulación del recuerdo.

TER- ΘA Ep. 72

Investigadora: Insistes en dos palabras: tac y más allá (imitando la entonación y el gesto que hace el Maestro)

Maestro: (ríe con agrado).

Investigadora: ¿Qué me puedes contar de eso profe? ¿De dónde surge?

Maestro: Bueno tac es una palabra rusa que sirve para muchas cosas, para *concretar* ideas, llamar la atención. Y creo que la uso para eso, *para concretar cuando ya termino de desarrollar la idea y voy a pasar a una nueva*. La otra, bueno, la Maestra Olga Shishkina que en paz descansa, ¿la conociste?

Investigadora: No profe.

Maestro: Bueno, ella fue mi jefe en la Innca, fue compañera del trabajo aquí en la Pedagógica, también mi Maestra, una pianista *más allá* (con la entonación característica) (risas), ella solía hablar así, una mujer brillante que decía cosas muy interesantes y ya en confianza, hacia muchos comentarios sarcásticos así, con esa entonación, me encantaba como ella era.

Investigadora: ¿Qué piensas cuando dices más allá, con qué lo relacionas?

Maestro: (suspira) hmmm con perfección, con algo que se hace más allá de lo, normal, mucho mejor.

Investigadora: Y ... ¿la perfección que significa para ti? ¿tendrá algo que ver con la cultura rusa?

Maestro: Yo soy profesor, soy modelo para mis estudiantes, por lo menos ahí en la clase, entonces les exijo siempre ser mejores, lo más perfectos posibles, porque claro, somos humanos y nos equivocamos, pero sí, intento ser perfecto, esa exigencia conmigo mismo que desde que me estoy formando ha estado ahí y es por eso, porque mi formación musical y personal en muchas cosas, si no la mayoría, tiene que ver con la tradición rusa, una cultura que admiro mucho por su orden, estructura, grandiosidad, sí, eso.

Como menciona el maestro ΘA *tac* “*es una palabra rusa que sirve para muchas cosas*”, en su caso, como él mismo lo manifiesta, la usa para “*concretar cuando ya termino de desarrollar la idea*”, es decir, el epifonema *tac* permite la concreción conceptual, lo que pone de manifiesto el sentido subyacente de esta figura.

Al referir a la Maestra Olga Shishkina (q.e.p.d.) como modelo de la entonación realizada sobre el epifonema *más allá*, afirma una fuerte herencia de la tradición rusa en su formación profesional, en tanto ambas, (*tac* y la Maestra Shishkina) son de origen ruso.

Evidentemente, los dos epifonemas del profesor ΘA , son fundados en su historia de vida, pues manifiesta: “*mi formación musical y personal en muchas cosas, si no la mayoría, tiene que ver con la tradición rusa*”, allí, en su formación no solo musical sino personal, se identifica como sujeto, más aún, como sujeto profesor cuando afirma: “*Yo soy profesor, soy modelo*”, ratificando que el ser profesor lo identifica como sujeto constructor del conocimiento que enseña.

En este sentido es posible afirmar que los epifonemas *tac* y *más allá*, son construcciones propias del maestro ΘA originadas en su historia de vida, las cuales, en tanto figuras discursivas, comprometen un sentido subyacente que se ha interpretado como la *concreción de los conceptos* que emergen en su orden discursivo, con la intencionalidad de enseñar la noción intervalo y, a su vez, le identifican como sujeto profesor modelo a seguir, en tanto sus estudiantes le reconocen como tal.

Bajo argumentos similares en el orden discursivo del maestro ΘB , se hallaron dos epifonemas con características específicas en relación con el estatuto fundante que les origina: la historia de vida. El primero *to play*, suele ser la exclamación que cierra una enunciación, para dar paso a la interpretación en el piano, tal como se expresa en los siguientes episodios:



Clase 1 - ΘB Ep. 85

Maestro: Entonces si yo tengo un enlace segundo, quinto, primero, en tonalidad Do Mayor ¿Qué sería?

Estudiantes: Re menor, sol mayor y do.

Maestro: De acuerdo, para que lo entiendan un poquito vamos a sonar. *¡To play!, ¡to play!* (se dirige al piano, cada vez que toca un acorde mira a los estudiantes y sonríe) Do Mayor (toca el acorde de

Do Mayor), cuarto grado (toca el acorde de Fa Mayor) quinto (toca el acorde de Sol Mayor) y primero (toca el acorde de Do Mayor).

Clase 2 - ØB Ep. 44

Maestro: ¿Cuáles son los intervalos consonantes?

Estudiantes: Terceras, quintas, sextas.

Maestro: Bien, lo saben, pero a ver cántenlos, ahhh ¡los maté! (risas). Vamos a partir de la escala pentatónica como calentamiento auditivo *¡to play!* (toca los cinco sonidos de la escala pentatónica en el piano do – re – mi – sol – la) cantan.

Clase 3 - ØB Ep. 12

(Un estudiante solfea un ejercicio).

Maestro: Cuidado con la afinación del sol – sol, unísono, son notas repetidas. Yo a eso lo llamo el síndrome del sonido repetido, cuando van a cantar una nota repetida casi nunca la cantan igual, entonces vamos a ponerle cuidado a eso, *¡to play!*, yo toco ustedes cantan (toca en el piano sol – sol – la – si – do).

Al indagar por este epifonema, es posible remitirse tanto a la entrevista semiestructurada, como a la técnica de estimulación del recuerdo. En la primera el maestro ØB cuenta que su primera intención de formación profesional se centró en los idiomas, y expresa la importancia del aprendizaje del inglés en tanto “*los mejores, los mejores libros están en inglés*”. En la segunda, refiere a la traducción literal de *to play*: jugar, expresión que conjuga las posibilidades interpretativas del instrumento, en relación con la traducción al español: “*la traducción literal de «to play piano» es juguemos al piano, en español se dice tocar piano*”, así, la concreción de este epifonema pretende que los estudiantes “*sepan que vamos a jugar con la música, a gozar, dejar de sufrir y todo lo demás*”.

Entrevista - ØB Ep. 24

Maestro: Ya en la Universidad, me metí al coro porque me gustaba cantar, y a la estudiantina a tocar la guitarra, pero *realmente yo estaba cursando la carrera de idiomas* aquí en la Pedagógica.

Entrevista - ØB Ep. 39

Maestro: Uno encuentra muchísima bibliografía que puede aportar desde muchos aspectos, para el desarrollo del entrenamiento auditivo, pero definitivamente *los mejores, los mejores libros están en inglés*, por eso es tan importante dominar otro idioma.

TER - ØB Ep. 40

Maestro: Y es que, en otros idiomas, como en el inglés y el francés, por ejemplo, en inglés, la traducción literal de “to play piano” es juguemos al piano, en español se dice tocar piano, entonces lo digo como para que sepan que vamos a jugar con la música, a gozar, a dejar de sufrir y todo lo demás.

Por lo anterior, es viable afirmar que el epifonema *to play* se origina en la historia de vida del maestro ØB, debido a su primer interés formativo en el inglés; esta exclamación, en efecto, tiene un sentido latente de concreción conceptual, pues sintetiza las significaciones expresados por el profesor que enseguida vincula con el hecho sonoro que lo sustenta al tocar en el piano.

El segundo epifonema hallado en el orden discursivo del Maestro ØB, es una jocosa palabra: *trikini*, construida por él mismo como exclamación para todas aquellas enunciaciones referenciadas como sugerencias de estudio, estrategias y caminos que de una u otra manera, permiten hacer fácil lo que para el estudiante puede resultar de difícil comprensión y/o práctica. Los siguientes episodios, muestran el uso del epifonema *trikini*:

Clase 1 - ØB Ep 71



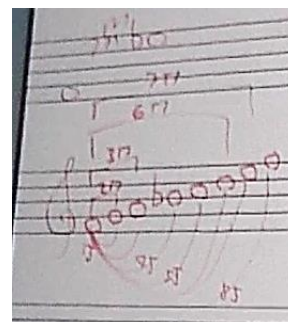
Maestro: Por ejemplo, al invertir los intervalos siempre suman nueve (mientras escribe en el tablero), entonces tenemos, el intervalo de unísono se vuelve octava, el intervalo de segunda se vuelve séptima, el de tercera sexta, el de cuarta quinta, y, lo contrario, siempre suman nueve, ¿cómo la ven? ahí está el *trikini*.

Clase 2 - ØB Ep 71.

Maestro: Les voy a enseñar *un trikini* para hallar los intervalos desde la escala mayor, *un trikini*, a ver, es muy sencillo, pero les va a ayudar a entender bien. Hagámoslo desde la escala de Fa mayor. Entonces, todos los intervalos a partir de la tónica de cualquier escala son mayores o justos, (escribe en el tablero), si es una tercera, si es una sexta y si es una séptima, ¿son?

Estudiantes: Mayores

Maestro: Entonces si a usted le preguntan ¿Qué intervalo hay de fa a si bemol? Usted no puede dudar que es una cuarta justa, por el hecho que el si bemol



hace parte de la armadura de esa tonalidad. Pero si usted ya ve fa – si natural, va a ser cuarta aumentada porque le estoy aumentando medio tono a esa cuarta, no porque es un tritono, llego a lo mismo, pero, por otro lado, *fíjese en el trikini*.

Al indagar en la TER por el significado del epifonema *trikini*, el Maestro ΘB revela:

TER ΘB Ep. 75

Maestro: Todo lo que es la producción intelectual que he hecho, siempre ha sido porque he buscado lo que no hay y trato de llenar ese vacío, *en esa búsqueda de toda la vida, me he encontrado con trucos y técnicas de estudio* para hacer un poco más fácil todo lo que puede ser complicado de entender, *eso es lo que significa trikini, una manera de decir trucos y técnicas de estudio de la Música*.

Cuando el maestro ΘB menciona que el origen de los trucos y técnicas de estudio que él denomina *trikini* son el resultado de una “*búsqueda de toda la vida*”, permite vislumbrar la importancia de su historia de vida para la producción y construcción de aquellos *trikinis* que le permiten *concretar conceptualmente* todas las posibles “*maneras de decir trucos y técnicas de estudio de la Música*”. Al tratarse de construcciones intelectuales propias que responden a “*lo que no hay*”, realizadas con el ánimo “*de llenar ese vacío*”, trae a la luz el sentido profundo del epifonema *trikini*, pues resume una representación identitaria del profesor ΘB —sentido subyacente de la presente figura discursiva— que le caracteriza como productor intelectual.

En virtud de lo anteriormente desarrollado, es legítimo afirmar que los Maestros de Licenciatura en Música, por lo menos los participantes en esta investigación, son constructores del epifonema como figura retórica que emerge en el orden discursivo producido con la intención de enseñar la noción intervalo, su origen no es otro que la historia de vida, estatuto epistemológico fundante de los guiones y rutinas como saberes constitutivos de la categoría conocimiento profesional docente asociado a categorías particulares; la interpretación de los epifonemas expuestos pone de manifiesto el sentido de concreción

conceptual y representación identitaria. Por lo tanto, cabe afirmar que la noción escolar intervalo está determinada, parcialmente, por el sentido de concreción conceptual y representación identitaria, sin el cual dicha noción es impensable.

4.3.2. El guion de la interrogación como emergencia del sujeto profesor asociada a la creatividad y la deducción, que aporta en la construcción del sentido parcial de la noción intervalo.

El salón de clases, contexto de interacción social, permite comprender las interacciones dadas entre los actores de tal escenario como “procesos de asociación de unos actores con otros, entre los que se produce un intercambio, una orientación con las cuales se establece una relación determinada” (Blandón, Molina, y Vergara, 2005, p. 14). En esta investigación dichos procesos de asociación son favorecidos mediante el guion de la interrogación que se da en el orden discursivo construidos por los Maestros expertos.

En este sentido, el guion de la interrogación supone o sugiere un proceso de “interpelación del sujeto racional, cuya función es constituir e institucionalizar tal sujeto en el aula, hacer de los estudiantes sujetos de razón” (Perafán, 2004, p. 115). Así, el guion de la interrogación es un claro indicio de la existencia de un referente epistemológico que permite la configuración del sujeto de razón estudiante y el sujeto de razón maestro, mediante distintos actos, (Perafán, 2004) en este caso, los relacionados con sentidos creativos y deductivos que otorgan y reconocen la condición de ser racional, enmarcada en la decisión profesional de ser maestro.

El guion de la interrogación construido por los maestros ΘA y ΘB situados en el proceso de enseñanza de la noción intervalo, aparecen de manera persistente y reiterada durante su desarrollo discursivo y, su sentido oculto promueve la emergencia del sujeto

racional, desde interacciones que establecen relaciones con el futuro profesional como Licenciados en Música. Dichos guiones son frecuentemente asociados con sentidos creativos y deductivos, que alegorizan la producción intelectual de conocimiento originado en la respectiva historia de vida de los maestros participantes en esta investigación. Los siguientes episodios evidencian las atribuciones de sentido, que realizan los profesores, en el guion de la interrogación.

Clase 1 - OA Ep. 47

Maestro: ¿Cuál sería la tonalidad menor cuya armadura tiene cuatro bemoles?

Estudiantes: Fa menor.

Maestro: ¿Cuál sería el intervalo que se construye entre la fundamental del acorde de subdominante y la tercera del acorde de dominante?

Estudiantes: (permanecen en silencio).

Maestro: ¿Cuarta?

Estudiantes: Cuarta aumentada.

Maestro: *¿Ustedes pueden crear un ejercicio así?*

Estudiantes ¡¡Sííí!!

Maestro ¿Y enunciarlo así y saber la respuesta antes incluso de plantear la pregunta sin necesidad de cantar?

Estudiantes: De pronto.

Maestro: ¡Claro que deben hacerlo!, *acuérdense que ustedes van a ser profesores, y deben pensar en muchas formas posibles de estudiar los intervalos sin necesidad de cantarlos, se trata de que ustedes, futuros Licenciados de la UPN sean creativos.*

Clase 4 - OA Ep 55

Maestro: Entonces según ese ejercicio ¿cuál sería el intervalo característico de las notas auxiliares?

Estudiantes: ¿Segunda?

Maestro: ¿Segunda qué?

Estudiantes: Mayores y menores.

Maestro: Bien, todas las notas auxiliares se resuelven por intervalo de segunda mayor o menor, ¿menos qué nota?

Estudiantes: ¿La de bordado?

Maestro: ¿La de bordado? ¿Seguro?, revisa los intervalos del ejercicio.

Estudiantes: Noooooo ¡la nota pedal!

Maestro: Bien, *aprendan a deducir a partir de los ejemplos, va a ser muy útil cuando empiecen a enseñar.*

Son pocas las afirmaciones que realiza el profesor ΘA , por el contrario, utiliza el guion de la interrogación, que relaciona con elementos deductivos: *¿La de bordado? ¿Seguro?*, y procesos creativos: *“¿Ustedes pueden crear un ejercicio así?”*, los cuales vincula inmediatamente con el futuro profesional de los estudiantes: *“aprendan a deducir a partir de los ejemplos, va a ser muy útil cuando empiecen a enseñar”, “se trata de que ustedes, futuros Licenciados de la UPN sean creativos”*.

Asimismo, el profesor ΘB desde su discurso promueve el sentido deductivo cuando menciona: *“deduzcan revisando detalladamente la hoja”*, refiriéndose al material de clase de su autoría que utiliza para la enseñanza del intervalo. En el episodio treinta y seis de la segunda sesión de clase se localiza el guion de la interrogación, donde la creatividad y la emergencia del sujeto docente, son visibles como asuntos que configuran el sentido que subyace a esta figura, específicamente cuando el Maestro ΘB manifiesta: *“lo más interesante de esto es toda la creatividad que se va a despertar en usted como estudiante y después cuando ya tengan su título”*. A continuación, se referencian los episodios en mención:

Clase 2 - ΘB Ep. 35

Maestro: Entonces, analicemos *¿Cuál será la estructura armónica de esos ejercicios?* (refiriéndose a la Ilustración 13).

Estudiantes: Primero, cuarto, quinto, primero.

Maestro: Esa es una, bien, *¿cuál será la otra?*, *deduzcan revisando detalladamente la hoja*

Estudiantes: ¡Ahhh la del compás veintiuno hasta el final!

Maestro: Sí señor *¿Cuál sería la progresión ahí?*

Estudiantes: Cuarto, primero, quinto siete y primero.

Clase 2 - OB Ep. 36

Maestro: Bien, ¿entonces qué debe tener en cuenta *si usted quiere crear un ejercicio así?*

Estudiantes: ¿La armonía?

Maestro: Sí ¿y qué más?

Estudiantes: Pues que la melodía sea consecuente

Maestro: Sí ¿y qué más?, por ejemplo, aquí el primer compás funciona con todos los segundos compases ¿entonces?

Estudiantes: Ahhh pues que el primero funcione con todos los segundos, el segundo con todos los primeros y los terceros y así, creo.

Maestro: Eso es. Y lo más interesante de esto *es toda la creatividad que se va a despertar en usted como estudiante y después cuando ya tengan su título.*

En efecto, el guion de la interrogación favorece el sentido de emergencia del sujeto como profesor desde la interacción que permite esta figura discursiva, empero, tanto maestro como estudiante, entendidos como sujetos de razón, se construyen entre si desde el devenir que permite el guion de la interrogación, en tanto “estos procesos de interacción entre los miembros de un grupo específico generan una red de relaciones edificadoras de organización social y cultural” (Blandón, Molina, y Vergara, 2005, p. 14), es así como sujeto maestro y sujeto estudiante se edifican desde el guion de la interrogación en un contexto determinado por la condición social y cultural de ser maestro de música experto o en formación.

Así las cosas, el sentido subyacente del guion de la interrogación es el de emergencia del sujeto profesor, tanto experto como estudiante en formación, asociada al pensamiento creativo y al razonamiento deductivo. El primero, es entendido desde la postura de Pacheco (2003), como el proceso de pensamiento que permite extrapolar codificaciones aprendidas, para crear un “lenguaje de codificación personal [...] que permita la interrelación de nuevos aspectos cognitivos, con lo cual logra que el pensamiento proyecte la personalidad, la emoción y creatividad del individuo” (p. 23). El segundo, se comprende desde una postura aristotélica, en la cual el razonamiento deductivo pretende extraer de una verdad universal,

otra particular, y a su vez, “establecer un vínculo de unión entre teoría y observación” (Dávila, 2006, p. 181).

En este sentido los maestros ΘA y ΘB invitan a los estudiantes por un lado, a realizar un proceso de extrapolación de códigos aprendidos (pensamiento creativo), cuando interrogan: “¿ustedes pueden crear un ejercicio así?”, “¿entonces qué debe tener en cuenta si usted quiere crear un ejercicio así?”, refiriéndose a los códigos musicales aprendidos sobre la noción intervalo; de otro lado, les invitan a conectar la teoría con el proceso de observación (razonamiento deductivo), al preguntar y enseguida afirmar: “¿cuál será la otra?, deduzcan revisando detalladamente la hoja”, “todas las notas auxiliares se resuelven por intervalo de segunda mayor o menor, ¿menos qué nota? [...] ¿La de bordado? ¿Seguro? [...] aprendan a deducir a partir de los ejemplos, va a ser muy útil cuando empiecen a enseñar”.

Los anteriores fragmentos extraídos de los episodios asociados a esta figura, demuestran la importancia que los maestros expertos participantes en esta investigación, asignan al razonamiento deductivo para la profesión docente; finalmente, proyectan dentro de sus hilos discursivos la personalidad creativa, que, a su consideración, posee el sujeto Maestro: “acuérdense que ustedes van a ser profesores [...] se trata de que ustedes, futuros Licenciados de la UPN sean creativos”, “lo más interesante de esto es toda la creatividad que se va a despertar en usted como estudiante y después cuando ya tengan su título”.

Lo anterior, se ratifica en las manifestaciones que al respecto realizan los maestros participantes durante la aplicación de la TER:

TER - ΘA Ep. 79

Investigadora: ¿Si ves?, a eso me refiero, a que esas preguntas que realizas las sueles relacionar con un proceso de creación, con la creatividad, y con el hecho de deducir, y esos dos procesos con el futuro profesional de los estudiantes, ¿consideras que hay alguna relación entre la creatividad, la deducción y ser profesor?

Maestro: (Luego de un momento de silencio que utiliza al parecer para organizar sus ideas) ¡Ufff! Sí, claro que sí, todo eso lo hago porque primero, ellos tienen que pensar continuamente como músicos profesores y *la creatividad y la deducción son fundamentales*, porque son facultades del pensamiento que permite solucionar problemas, crear nuevas estrategias, nuevas obras, comprender fenómenos, conceptualizar, muchas cosas, que no son, como decirlo, exclusivas para nosotros, *en la vida diaria la creatividad y la deducción son supremamente importantes*.

Investigadora: ¿En la vida?, ¿me podrías explicar mejor?

Maestro: Pues, por ejemplo, en mi vida diaria se presentan, como a todos, inconvenientes, que el tráfico, que las finanzas, el trabajo, entonces *uno siendo creativo y deductivo puede solucionar y comprender las cosas, aprendiendo de otros aspectos de la vida puede que en algún momento te sea útil y te permita aplicar lo que aprendiste en un área en otro momento*, en otro aspecto, de repente completamente diferente pero donde ese conocimiento y la manera como lo dominas, te permite crear soluciones, estrategias, no sé, dinámicas etcétera, y *si puedes deducir, seguramente vas a comprender fenómenos, a poder acercarte a conceptos que no necesariamente dominas*, básicamente eso.

TER - ΘB Ep. 85

Maestro: Todo lo que me ha motivado a crear mis ejercicios, mis métodos, mis obras, es, como te decía, porque intento llenar ese vacío y como profesor uno se encuentra con esas ausencias, entonces como lo más difícil es empezar un proceso nuevo, por eso seguimos utilizando lo mismo de lo mismo, y trato de que los muchachos se *motiven a crear esos conocimientos nuevos, eso aporta mucho a la labor docente*.

Investigadora: ¿Y con respecto a la deducción?

Maestro: *Deducir es comprender desde los conocimientos que yo ya tengo, pensar, relacionar*, hay cosas que ellos ya saben, pero *al momento de decirles, deduzcan, logran concretarlos, comprenderlos*.

Cuando el Maestro ΘA señala: “*ellos tienen que pensar continuamente como músicos profesores, y la creatividad y la deducción son fundamentales*”, pone de manifiesto la asociación directa entre creatividad, deducción y la profesión docente, las dos primeras, clasificadas como “*facultades del pensamiento*”, como el profesor ΘA las denomina, “*permiten solucionar problemas, crear nuevas estrategias, nuevas obras, [...] comprender fenómenos, poder acercarse a conceptos que no necesariamente dominas*”, es decir, la creatividad y la deducción permiten la emergencia del sujeto profesor de música (experto y en formación) creativo y deductivo, así lo afirma el profesor ΘB: “*crear esos conocimientos nuevos, aporta mucho a la labor docente*”. Para esta figura, el pensamiento creativo y el

razonamiento deductivo, como se ha mostrado, subyacen como sentido complejo al guion de la interrogación.

Al tratarse de los saberes denominados guiones y rutinas, esta figura mantiene su estatuto epistemológico en la historia de vida de los docentes participantes en la investigación, evidente en la frase del Maestro ΘA : “*en la vida diaria la creatividad y la deducción son supremamente importantes*”, que relaciona con asuntos cotidianos como “*el tráfico, las finanzas, el trabajo*”, sugiriendo además una extrapolación de códigos para ser aplicados en nuevos aspectos cognitivos, en tanto, “*uno siendo creativo y deductivo puede solucionar y comprender las cosas, aprendiendo de otros aspectos de la vida puede que en algún momento te sea útil y te permita aplicar lo que aprendiste en un área en otro momento*”. Por su parte, el maestro ΘB , referencia la historia de vida desde la enunciación “*los conocimientos que yo ya tengo*”, a saber, aquellos conocimientos que “contribuyen a la construcción de una parcela del sentido de la vida cotidiana” (Perafán, 2015, p. 33).

En conclusión, el guion de la interrogación define una posibilidad de comprensión parcial de la noción intervalo como la oportunidad de emergencia del sujeto profesor, que es asociado con procesos de pensamiento creativo y razonamiento deductivo, de tal manera que la emergencia del sujeto profesor asociada a la creatividad y a la deducción, sentido subyacente y constitutivo de los guiones y rutinas y la noción escolar intervalo, son parcialmente lo mismo.

4.4. Las teorías implícitas y su estatuto epistemológico fundante (campo cultural institucional) asociados a la noción escolar intervalo

El término cultura asociado a la escuela como espacio educativo, se emplea a modo de posibilidad concreta para referirse a los rasgos del funcionamiento institucional de los

sentidos escolares. El campo cultural institucional, estatuto epistemológico fundante de las teorías implícitas, puede comprenderse como aquellos “patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar” (Stolp, 1994), elementos que constituyen una red de sentidos múltiples y significados emergentes que resultan de la interacción del profesor con la dinámica de la universidad, sus políticas, contextos y la comunidad educativa.

Son calificadas como teorías por su carácter organizado, sincrónico y estructurado. Si bien, pueden ser representadas en documentos de carácter oficial como los *syllabus*, la normatividad institucional o el diseño curricular, en este caso del programa Licenciatura en Música, permanecen ocultas a la conciencia del profesor por su carácter tácito, y su particularidad de ser asimiladas y acomodadas —en un sentido piagetiano— por la estructura cognoscitiva del profesor (Perafán, 2015).

Las teorías implícitas son determinantes en la subjetividad de los profesores de Licenciatura en Música, pues de manera tácita, comprometen la enseñanza de la noción intervalo desde una perspectiva sustentada en “formar formadores”, soporte filosófico desde el cual el maestro se dinamiza como sujeto con una identidad que le configura como tal. Así, la noción escolar intervalo porta dos unidades parciales de sentido particulares y emergentes, caracterizadas como *red de valoraciones que promueven la autorregulación y dispositivo de desarrollo ontológico del profesor de música*, los cuales se encontraron como resultado de la interpretación de las figuras discursivas: la metáfora del reto y el relato, respectivamente.

4.4.1. La metáfora del reto como red de valoraciones que promueven la autorregulación, en la construcción del sentido parcial de la noción escolar intervalo.

La metáfora del reto, organización discursiva construida por los maestros participantes – a quienes los instituye la intencionalidad de enseñar la noción intervalo-, es interpretada a partir de los múltiples y recurrentes episodios en que los maestros ΘA y ΘB aluden a objetivos de difícil logro, representados como estímulos y desafíos tanto para cada sujeto estudiante, como para el colectivo. A continuación, se presentan tres episodios seleccionados de entre aproximadamente cuarenta que, a juicio de la investigadora, dan apertura al desarrollo interpretativo sobre la metáfora del reto.

Clase 1 - ΘA Ep. 30

Maestro: Vamos con el ejercicio número diez, la indicación dice *Allegro Molto*, que significa...

Estudiantes: Rápido

Maestro: (asiente con la cabeza) entonces no van a bajar la velocidad, *no se pueden rendir*. ¿Listo? Un, dos, tres cuatro.

Estudiantes: (Solfean Ilustración 14).



Ilustración 14. Ejercicio diez, tomado del libro de texto utilizado para el espacio académico Gramática Musical I.

Maestro: Levante la mano quién se rindió al primer error, (algunos estudiantes levantan la mano), ojo, no se rindan muchachos.

Clase 3 - OA Ep. 51

Maestro: Bien, hacemos el ejercicio de lectura, sin parar del uno al treinta y tres ¿sí?, a buena velocidad, yo solo les doy la tonalidad y cuento, *tienen que esforzarse por hacerlo perfecto*. Listo, número uno. Un, dos, tres cuatro.

Maestro: (Los estudiantes han cantado los ejercicios uno al treinta y tres del libro de texto utilizado para el espacio académico *Gramática Musical I*). ¡Muy bien muchachos! *Ninguno se rindió y eso es importante, cada uno me va a decir de cero a cien por ciento con qué grado de precisión hicieron el solfeo de esos ejercicios*.

Estudiantes: (Cada estudiante menciona un porcentaje que asignan a su grado de perfección en la lectura).

Maestro: Bueno, al menos ninguno tuvo cero, vamos a hacer lo mismo con el treinta y cuatro y el treinta y cinco, pero *tienen que mejorar ese récord de porcentaje, no lo pueden bajar, no sé, el que lo baje pierde y nos invita empanada a todos (risas)*, vamos, un, dos, tres.

Clase 1 - OB Ep. 10

(Dos estudiantes han cantado el dueto número seis).

Maestro: A ver Maira, ¿en ese dueto había más intervalos consonantes o disonantes?

Estudiante: Consonantes profe

Maestro: ¿Les pareció que todo el dueto sonó consonante?

Estudiantes: No

Maestro: Dígame cada uno que tal le pareció que les sonó ese dueto a sus compañeros, *de uno a cinco que nota le dan*.

Estudiantes: (Cada uno asigna una nota a la interpretación del dueto realizada por sus compañeros).

Clase 3 - OB Ep. 35

Maestro: Bueno, hagamos toda la pieza de memoria *¿se le miden?*

Estudiantes: Ushhh

Maestro: Confíe en su memoria, diez minutos, les ayudo aquí con el piano, listo un, dos, tres.

Estudiantes: (Cantan la pieza de memoria).

Maestro: ¡Ah sí se podía ¿no?! *Cada uno dígame cómo le fue, pudo, no pudo, bien, mal, a ver*

Estudiantes: (Cada estudiante se asigna una apreciación: bien, mal, más o menos).

En los anteriores episodios expresiones como “no se pueden rendir”, “tienen que mejorar ese récord de porcentaje [...] el que lo baje pierde y nos invita empanada a todos”, “¿se le miden?”, sugieren estímulos y desafíos que configuran lo que en este trabajo se denomina como la metáfora del reto, en la que se interpela al sujeto estudiante como

individuo, motivando su propio perfeccionamiento en la ejecución de los ejercicios y, en el mismo sentido, generando una sana competencia entre el grupo de estudiantes para no perder el desafío propuesto y construido por el maestro. Así, la metáfora del reto pone a prueba distintas capacidades de los sujetos que coexisten en el salón de clases, dando apertura a la posibilidad de vencer y aprender en el proceso de construcción de un sentido parcial de la noción escolar intervalo.

En los anteriores episodios se destaca un factor común: una red de valoraciones que promueven la autorregulación movilizada por los maestros ΘA y ΘB , sentido latente de la metáfora del reto, bien sea desde cuantificaciones numéricas: “*cada uno me va a decir de cero a cien por ciento con qué grado de precisión hicieron el solfeo de esos ejercicios*”, “*de uno a cinco que nota le dan*”, a partir del reconocimiento mediante el gesto: “*levante la mano quién se rindió al primer error*”, o desde expresiones cualitativas: “*cada uno dígame cómo le fue, pudo, no pudo, bien, mal, a ver*”.

En una primera lectura dichas enunciaciones pueden comprenderse como asuntos relacionados con la gestión de aula; sin embargo, por definición, en este trabajo, se identificaron como componentes de lo que se ha denominado la metáfora del reto. Por otro lado, el sentido subyacente de dicha figura se develó en la aplicación de la TER al consultar al maestro ΘA sobre los episodios relacionados con la metáfora del reto:

TER - ΘA Ep. 78

Maestro: Es muy importante que los estudiantes sean capaces de autoevaluarse, coevaluar, hetero evaluar, mejor dicho, evaluar en términos generales, al menos un primer acercamiento, porque es una práctica que tienen que hacer a futuro, durante toda su vida profesional como docentes de música ¿no? Y bueno, más allá de la nota, *les permite valorar su proceso y el de sus compañeros, para mí ese valor es lo que realmente les permite aprender*. No es lo mismo solicitar una nota de autoevaluación al final, es más provechoso *el valor del proceso*, el reconocimiento del individuo en la clase, *darle valor a cada persona* y no un grupo más y ya. Esos desafíos me encantan porque ellos responden con emoción, por su juventud, la competencia como un instinto tan natural del ser humano, es divertido y aporta.

Si bien el Maestro ΘA enuncia distintas categorías de la evaluación, hace énfasis en la valoración del sujeto, del colectivo del que hace parte y del proceso, características que, desde su construcción epistemológica, permiten el aprendizaje en este caso de la noción intervalo. En concordancia con su postura, durante la revisión de documentos institucionales, se halló en el titulado “renovación del registro calificado” de la Licenciatura en Música (2016), el notable compromiso del programa con la valoración del aprendizaje musical:

La Licenciatura en Música, con una historia de más de cuarenta años, está comprometida con el posicionamiento de la música y las artes en el sistema educativo colombiano y su valoración como una forma de conocimiento con especificidades epistémicas, tradiciones de práctica y formas de apropiación y transmisión particulares (Universidad Pedagógica Nacional, 2016, p. 18).

Siendo así, la especificidad epistémica de conocimiento musical de la que se habla en el documento oficial permite la creación de procesos de enseñanza particulares, tal como lo hacen los maestros expertos participantes en esta investigación, quienes desde la metáfora del reto suscitan una red de valoraciones que promueven la autorregulación alrededor de las prácticas musicales dentro del salón de clases, principalmente enfocadas al canto a partir del solfeo.

Se trata entonces de una *red de valoraciones*, sentido que subyace a la metáfora del reto, en tanto las apreciaciones emitidas por estudiantes y el maestro, convergen de formas pluridireccionales: las expresadas del maestro hacia los estudiantes: “bien”, “¡muy bien muchachos!”, “¡Ah sí se podía ¿no?!, las valoraciones que el estudiante da sobre su propio ejercicio al asignar un número o palabra a su trabajo, y las valoraciones que dan los

estudiantes sobre el ejercicio que realizan sus compañeros; estas dos últimas en tanto el orden discursivo del profesor conlleva una condición de interpelación como parte constitutiva de su condición de ser un discurso de enseñanza.

Retomando la revisión documental, los procesos evaluativos que menciona el maestro ΘA en el episodio setenta y ocho de la técnica de estimulación del recuerdo: “*autoevaluarse, coevaluar, hetero evaluar, mejor dicho, evaluar en términos generales*”, están contemplados en el documento de renovación del registro calificado del programa Licenciatura en Música, como procesos evaluativos que:

[...] en su debida articulación, posibilitan el ejercicio amplio de la evaluación. Son ellos: autoevaluación, heteroevaluación, [...]. La autorregulación es el eje articulador, que da sentido a la amplia información que desde ellos se produce, consolidando un todo orgánico, coherente, regulado y funcional (Universidad Pedagógica Nacional, 2016, p. 147).

Lo anterior permite evidenciar el sentido subyacente y complejo de la metáfora del reto: red de valoraciones que promueven la autorregulación, abordado en la conjunción de los hilos discursivos del profesor producidos con la intencionalidad de enseñar la noción intervalo, su carácter tácito dificulta la comprensión del sentido emergente, en tanto la red de valoraciones producida dentro del salón de clases promueve la autorregulación, siendo esta última el eje que desde el campo cultural institucional permite articular los procesos evaluativos que pretenden abordar los desafíos propuestos por los profesores de Licenciatura en Música participantes en esta investigación, desafíos que como se ha dicho, configuran la metáfora del reto.

El documento *Autoevaluación en la Universidad Pedagógica Nacional en el marco de procesos de autorregulación* (2000) permite vislumbrar el camino para consolidar y comprender el sentido subyacente, diferenciado y distinto que los maestros expertos ΘA y ΘB asignan tácitamente a la metáfora del reto como construcción discursiva intencionalmente producida para enseñar la noción escolar intervalo. En dicho documento, la autorregulación se entiende como:

[...] regularse a sí mismo, es decidir sobre uno mismo, es tomar el destino de uno en las manos de uno (de nuevo, el “uno” hace referencia a un individuo o a un colectivo). Es realizar acciones de cambio y mejoramiento por la decisión y convencimiento de los propios implicados, en pos de las metas y misiones fijadas autónomamente (Vicerrectoría Académica. Universidad Pedagógica Nacional, 2000, p. 17).

En virtud de ello, el sentido de la autorregulación aparece tácitamente en los episodios referenciados al inicio de este acápite, en tanto enunciaciones como “*tienen que mejorar ese récord de porcentaje, no lo pueden bajar*”, solicita una acción de mejoramiento. Por su parte cuando el maestro ΘB menciona: “*confíe en su memoria*”, anima al convencimiento de la propia capacidad memorística de los estudiantes, ambos fragmentos discursivos promueven en el sujeto un sentido de autorregulación como capacidad que permite articular los procesos evaluativos que soportan la red de valoraciones dada dentro del salón de clases, cuyo origen epistemológico no es otro que la manera particular como el profesor entreteje implícitamente, unos sentidos específicos desde el campo cultural institucional.

En conclusión, la metáfora del reto, figura creada por el profesor en relación con el campo cultural institucional como estatuto epistemológico fundante de las teorías implícitas,

emerge en el orden discursivo que producen los profesores de Licenciatura en Música participantes en esta investigación, con la intención de enseñar la noción intervalo, para quienes la metáfora del reto adquiere sentido como red de valoraciones que promueven la autorregulación. Entonces, es legítimo afirmar que la noción intervalo es impensable sin el sentido implícito constitutivo del orden discursivo del maestro experto de Licenciatura en Música, llamado *red de valoraciones que promueven la autorregulación*; siendo ambos, noción intervalo y sentido implícito, parcialmente lo mismo.

4.4.2. El relato como dispositivo de desarrollo ontológico del profesor de música, que aporta en la construcción del sentido parcial de la noción intervalo

Como resultado del análisis de las clases observadas de los maestros expertos ΘA y ΘB , fue posible identificar en varios episodios ciertas construcciones discursivas que evocaban anécdotas, hechos y supuestos, comprendidos en esta investigación como relatos, en tanto “el relato puede ser soportado por el lenguaje articulado, oral o escrito, por la imagen, fija o móvil, por el gesto y por la combinación ordenada de todas esas sustancias” (Barthes, 1972, p. 9). Tales relatos son contruidos y organizados por los maestros participantes para la enseñanza de la noción escolar intervalo y develan una de las determinantes constitutivas de las teorías implícitas.

Para esta investigación, por desarrollo ontológico se entiende el devenir del ser. Ahora bien, este ser puede entenderse a partir de la “doctrina del ser” (Heidegger, 1999, p. 7), como lo que él comprende y lo que él significa. Aun así, para este trabajo dicho devenir o desarrollo del ser es interpretado, desde una perspectiva aristotélica, como “ser en potencia y el ser en acto” (Aristóteles, 1994. IX, 1045b25-1046b). Así, el ser al que se hace referencia en el

sentido subyacente vinculado a la figura denominada *relato* es al del devenir del profesor de música, razón por la cual se ha denominado como *dispositivo de desarrollo ontológico del profesor de música*. Este sentido se vincula entonces, con las potencialidades y realizaciones del ser docente de música y los amplios desarrollos que la profesión requiere desde la perspectiva de los maestros participantes, de tal forma que, en el marco del relato, la noción intervalo se comprende como la posibilidad de desarrollar múltiples aspectos del ser docente de música.

Es preciso mencionar que, para los maestros colaboradores de la investigación el ser profesor tiene diversos significados; para el maestro ΘA ser profesor significa “*ser todo lo bondadoso y generoso, que tiene que ver con la humanidad*” y tener la capacidad de “*aprender a enseñar, aprender a aprender y las relaciones que se generan desde ahí, que no solamente son del orden humano sino del orden académico*”. Por su parte, el maestro ΘB considera que el amor y la creatividad son asuntos que caracterizan el ser profesor de música, tal como lo mencionaron en la entrevista semiestructurada, cuyos episodios son referidos a continuación.

Entrevista - H.V. ΘA Ep. 40

Maestro: Ufff (pausa e inhalación profunda), ser profesor significa ser un profesional que tiene dos condiciones importantes, la primera el ser todo lo bondadoso y generoso, que tiene que ver con la humanidad, la segunda es la que tiene que ver con relacionar eso primero con el desarrollo profesional, es decir, en lo particular de su estudio disciplinar, lo particular que tiene que ver con aprender a enseñar, aprender a aprender y las relaciones que se generan desde ahí, que no solamente son del orden humano sino del orden académico.

Entrevista - H.V. ΘB Ep. 32

Maestro: El profesor es el que ama enseñar, y sobre todo guiar a los estudiantes a descubrir su propio mundo desarrollando su creatividad en el campo de la música.

Dichos significados atribuidos al ser profesor, son abordados con mayor profundidad mediante la figura discursiva identificada como relato, la cual permite a los maestros situar a los estudiantes como sujetos enseñantes, cuyas atribuciones ontológicas pueden ser desarrolladas y transformadas hacia aquellas características emocionales, sociales, culturales e intelectuales que para los maestros —caso de este trabajo—, son esenciales en la labor docente, específicamente en la enseñanza de la música. Así pues, en el orden discursivo de los maestros ΘA y ΘB el relato otorga un significativo lugar a esos desarrollos ontológicos del profesor de música, como se observa en los siguientes episodios.

Clase 3 - ΘA Ep. 55

Maestro: Miren, cuando yo era estudiante acá, era chiquito y mi Maestra de piano me decía: “tienes que estudiar al 200% para que te salga algo” ¿ojo no? Solo algo, “algo del 100%”, eso me lo dijo cuando tenía como catorce años y uff me quedó grabado, *eso les va a pasar cuando sean profesores, pero buenos profesores, uno siempre se está exigiendo dar lo mejor de sí mismo, y eso cuesta horas y horas de estudio.*

Clase 2 - ΘB Ep. 82

Maestro: Que no les pase lo que me pasó a mí en el IPN, un niño (levanta la mano como pidiendo la palabra) de primero de primaria, alza la mano, yo le dije ¿sí?, ¿cuéntame? Y me dice ¿por qué nos hiciste hoy una clase tan aburrida?, eso es marcante, porque entonces uno dice miércoles, *soy profesor y debo ser creativo, divertido, estoy enseñando música.*

Clase 3 - ΘB Ep. 46

Maestro: Fíjense, la primera canción que yo me aprendí de memoria, la canción de la familia feliz, fue porque yo llegaba a la clase con los niños del pedagógico con mi libro de música y mi acordeón ahí, pegado al libro leyendo la partitura y los niños jajaja (imitando la voz de un niño) el profesor no se sabe la canción y por eso tiene que mirar en el libro, el profesor no se sabe la canción y por eso tiene que mirar el libro.

Estudiantes: (Risas y murmullos).

Maestro: Y eran peladitos de primero y segundo de primaria, por eso es por lo que es bueno memorizar porque *cuando usted sea profesor va a necesitar de su memoria, tenerla entrenada, lista.*

En los tres anteriores episodios es posible observar que tanto el maestro ΘA como el maestro ΘB , hacen referencia a relatos que sucedieron en su experiencia como estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional, y docente del Instituto Pedagógico Nacional, este

último considerado centro académico de formación básica perteneciente a la Universidad Pedagógica Nacional y principal centro de prácticas de esta, es decir que ambas instituciones se encuentran enlazadas mediante dinámicas, políticas y contextos similares que constituyen redes de significación donde el ser profesor requiere utilizar la memoria, “*dar lo mejor de sí mismo*”, “*ser creativo, divertido*”, desarrollos ontológicos que los maestros participantes motivan en sus estudiantes cuando dentro de su relato mencionan: “*eso les va a pasar cuando sean profesores*”, “*porque cuando usted sea profesor va a necesitar de su memoria*”.

Como se mencionó en previas líneas, la figura del relato no solo responde a anécdotas y hechos reales como los referidos en los tres episodios anteriormente presentados, también involucra situaciones hipotéticas que movilizan el desarrollo ontológico del profesor de música hacia aspectos como la autoridad, el ejemplo y el compromiso con los procesos de enseñanza. En los siguientes episodios es posible visualizar los desarrollos ontológicos contruidos por los maestros expertos y expresados en el relato.

Clase 1 - OA Ep. 34

Maestro: Ustedes cantan muy pasito, *imagínense el día que estén enseñando* y digan bueno, vamos a aprendernos esta canción, es una pieza hermosa niños, sé que les va a encantar, dice así (empieza a cantar muy suave), no, eso no inspiraría autoridad, y *como profesores somos figuras de autoridad ante nuestros estudiantes, somos el ejemplo*, entonces luego ¿cómo les van a pedir a sus estudiantes que canten bien? ¿sí o no?

Clase 3 - OA Ep. 50

Maestro: *Aprendan a responder muy bien, porque que tal un día ustedes estén dictando una clase*, y su estudiante les pregunte: oh, Maestra, ojo el nombre Maestra, dime por favor que es ese sol sostenido de ahí (refiriéndose al del ejercicio) y ustedes le respondan pues una blanca, (risas) ¡noo! en vez de decirles: pues una apoyatura que resuelve por intervalo de atracción cromática, ahí, inmediatamente le cortaron toda posibilidad de aprendizaje, y *estaríamos fallando a nuestro compromiso como profesores*, ojo.

Expresiones como “*imagínense el día que estén enseñando*” y “*que tal un día ustedes estén dictando una clase*”, refieren a situaciones hipotéticas contruidas como relatos, en donde el sentido subyacente de esta figura, denominado *dispositivo de desarrollo ontológico*

del profesor de música, puede vislumbrarse en afirmaciones como “*y como profesores somos figuras de autoridad ante nuestros estudiantes, somos el ejemplo*”, “*ahí, inmediatamente le cortaron toda posibilidad de aprendizaje, y estaríamos fallando a nuestro compromiso como profesores, ojo*”. Así, la autoridad, el ejemplo y el compromiso con los procesos de enseñanza, son consideradas por el maestro ΘA como características que identifican el ser profesor. Desde el relato como dispositivo, avivan tales desarrollos ontológicos enmarcados específicamente en el campo cultural institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, en tanto la misión institucional de la Universidad expresa la formación de “seres humanos, en tanto personas y maestros, profesionales de la educación y actores educativos al servicio de la nación y del mundo” (Universidad Pedagógica Nacional, 2010).

En este sentido, los desarrollos ontológicos del profesor de música contemplan varios aspectos que a partir de la interpretación de los constructos discursivos de los maestros participantes en la investigación, pueden agruparse así: “*El profesor es el que ama enseñar, y sobre todo guiar a los estudiantes a descubrir su propio mundo desarrollando su creatividad en el campo de la música*”, ser profesor de música significa “*ser todo lo bondadoso y generoso, que tiene que ver con la humanidad*”, tener la capacidad de “*aprender a enseñar, aprender a aprender*”, requiere utilizar la memoria, “*dar lo mejor de sí mismo*”, “*ser creativo, divertido*”, comprometerse con los procesos de enseñanza, ser figura de autoridad y ejemplo para los estudiantes.

Como se ha dicho, la presente figura tiene como fundamento epistemológico el campo cultural institucional, en tanto los desarrollos ontológicos referidos en el párrafo anterior, responden a la manera particular como el profesor entreteje implícitamente unos sentidos específicos desde el campo cultural institucional que, en este caso, aluden a uno de los

principios orientadores y uno de los objetivos de la Universidad Pedagógica Nacional, respectivamente:

La formación integral de los educandos, atendiendo al desarrollo de su espíritu crítico y reflexivo, a la libertad de pensamiento, a la autonomía personal y al pluralismo frente a las ideologías [...]. Contribuir al desarrollo de la identidad profesional del educador y a su valoración en el contexto social como un trabajador de la cultura (Universidad Pedagógica Nacional, 2010).

Así las cosas, el relato porta sentido como *dispositivo de desarrollo ontológico del profesor de música*, esta figura, como se ha evidenciado, ha sido construida en el orden discursivo de los maestros de Licenciatura en Música, producido con la intencionalidad de enseñar la noción intervalo. De esta manera, por definición, el sentido escolar de la noción intervalo está asociado, parcialmente, a la noción *dispositivo de desarrollo ontológico del profesor de música*. Entonces, para este trabajo, es preciso comprender parcialmente la noción intervalo como *dispositivo de desarrollo ontológico del profesor de música*.

4.5. Integración de los cuatro saberes en la construcción del sentido general de la noción escolar intervalo

En respuesta a los objetivos que guiaron el desarrollo de esta investigación, el presente apartado procura presentar el proceso de integración de los cuatro saberes (guiones y rutinas, teorías implícitas, saberes académicos, saberes basados en la experiencia) que configuran el conocimiento profesional del maestro de Licenciatura en Música asociados a la noción escolar intervalo, los cuales fueron identificados, comprendidos e interpretados desde ocho sentidos parciales, subyacentes al mismo número de figuras discursivas, que constituyen el

orden discursivo de los maestros expertos de Licenciatura en Música participantes en este trabajo.

Como se ha mostrado a lo largo del presente documento, el conocimiento profesional del maestro de Licenciatura en Música es una rica y compleja polifonía epistémica (Perafán, 2004), elaborada en la intencionalidad de enseñar la noción intervalo por el maestro experto, su lugar de indagación no es otro que el orden discursivo que genera el profesor en el salón de clases. Dicho orden discursivo, en su totalidad, aporta a la construcción de la noción escolar intervalo, afirmando, una vez más, la naturaleza integradora del conocimiento profesional del maestro de Licenciatura en Música.

En este sentido, las ocho figuras discursivas presentadas en anteriores acápite de forma desagregada para su caracterización “no son instrumentos ni técnicas didácticas al servicio de la enseñanza, sino por el contrario, en estas figuras consiste el pensamiento docente. El profesorado piensa a golpe de metáforas, de símiles, de ejemplos” (Perafán, 2015, p. 36).

Tales metáforas, sinestesias, oxímoron, epifonemas, relatos, entre otros, se originan en distintos estatutos epistemológicos fundantes en función y relación con cada uno de los cuatro saberes constitutivos del conocimiento profesional del maestro de Licenciatura en Música y portan sentidos parciales de la noción en cuestión; su integración, permite dotar de un sentido complejo y diferenciado a la noción escolar intervalo. El siguiente esquema presenta las ocho figuras discursivas con su respectivo sentido subyacente, construcción que permite caracterizar el conocimiento profesional específico del profesor de Licenciatura en Música, asociado a la noción escolar intervalo.



Figura 6. Sentidos parciales de las ocho figuras discursivas que de manera integrada constituyen el conocimiento profesional específico del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción escolar intervalo.

4.5.1. Integración de primer nivel

Como primer paso en el proceso de construcción del sentido omnímodo de la noción escolar intervalo, se integraron los sentidos producidos por los docentes participantes, relacionados con cada uno de los cuatro saberes desde dos figuras discursivas, integración que permitió las siguientes comprensiones sobre la noción escolar intervalo:

- ♫ La noción escolar intervalo es *la organización de relaciones cognitivas que, desde la memoria, estructura el pensamiento musical*, sentido parcial de orden explícito que emerge en la integración de la sinestesia del espacio sonoro y la metáfora escuchar-

visualizando, definición constitutiva de los saberes académicos cuyo estatuto epistemológico fundante es la transposición didáctica.

- ♫ La noción escolar intervalo, definida como *vivencia creadora del sujeto musical en tanto potencia el análisis reflexivo*, sentido parcial emergente construido en la integración del oxímoron de la repetición variada y la metáfora del juego matemático, figuras de orden explícito que permitieron comprender el sentido subyacente de la práctica profesional como estatuto epistemológico fundante de los saberes basados en la experiencia.
- ♫ La noción escolar intervalo se entiende como *emergencia del sujeto profesor y su representación identitaria, a partir de la concreción conceptual, la creatividad y la deducción*, sentido parcial emergente de orden tácito que resulta de la integración del epifonema y el guion de la interrogación, figuras asociadas a los guiones y rutinas cuyo estatuto epistemológico fundante es la historia de vida.
- ♫ La noción escolar intervalo se concibe como *dispositivo de desarrollo ontológico del profesor de Música que promueve la autorregulación a través de la red de valoraciones*, sentido parcial emergente de orden tácito construido a partir de la integración de las figuras discursivas denominadas como la metáfora del reto y el relato, fundadas epistemológicamente en el campo cultural institucional que soporta a las teorías implícitas.

Lo anteriormente expuesto, correspondiente al primer nivel de integración, se puede evidenciar en la siguiente figura.



Figura 7. Sentidos parciales de los saberes que integran el conocimiento profesional del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción escolar intervalo.

4.5.2. Integración de segundo nivel

A partir de las anteriores comprensiones integradas de la noción escolar intervalo, construidas por los maestros expertos —caso de esta investigación—, se realiza un segundo nivel de integración, “dado por los sentidos parciales explícitos, por un lado y por los sentidos parciales implícitos, por el otro” (Neusa, 2017, p. 137), construidos en el análisis e interpretación del discurso producido con la intencionalidad de enseñar la noción en cuestión.

Así, desde la dimensión explícita, la noción escolar intervalo se comprende como la organización de relaciones cognitivas que, desde la memoria, estructuran el pensamiento musical y potencian el análisis reflexivo, lo que permite la vivencia creadora del sujeto musical. La anterior construcción parcial se funda epistemológicamente, como se ha dicho,

en la transposición didáctica y la práctica profesional, que, de forma reflexiva y consciente, aportan en la elaboración de hilos discursivos para la enseñanza de la noción intervalo, dando cuenta del conocimiento profesional del profesor de Licenciatura en Música, como una construcción propia de los maestros expertos, por lo menos de los participantes en esta investigación.

De otro lado, la integración de los sentidos emergentes de las figuras constitutivas de los guiones y rutinas y las teorías implícitas, contribuyen a la comprensión del conocimiento profesional docente de los profesores de Licenciatura en Música asociado a la noción escolar intervalo, fundado en estatutos implícitos, desde los cuales la noción en cuestión se entiende como *dispositivo de desarrollo ontológico del profesor de Música que permite la emergencia del sujeto profesor y su representación identitaria, a partir de la concreción conceptual, la creatividad y la deducción que, a través de la red de valoraciones promueven la autorregulación*, sentido parcial tácito que aporta a la comprensión de la noción escolar intervalo.

Los dos sentidos parciales anteriormente expuestos, resultado de la vinculación del sentido parcial explícito y el sentido parcial implícito, se integran como tercer momento del proceso del que se ocupa el presente acápite, para así, dar cuenta del sentido diferenciado y complejo construido por los maestros expertos participantes en esta investigación identificados como ΘA y ΘB , quienes en efecto, son constructores de “un saber propio sobre una entidad epistémica particular construida en la escuela en el proceso mismo en el que se ha dado la emergencia histórica del profesorado como sujeto que crea saberes para enseñar” (Perafán, 2015, p. 25).

En este orden de ideas, la noción escolar intervalo se entiende como *dispositivo de desarrollo ontológico del profesor de Música que permite la emergencia del sujeto profesor y su representación identitaria, a partir de la concreción conceptual, el análisis reflexivo y la memoria, que estructuran el pensamiento musical en tanto organización de relaciones cognitivas; la creatividad y la deducción que permiten la vivencia creadora del sujeto musical, a través de la red de valoraciones que promueve autorregulación*. Como se muestra en la siguiente figura.

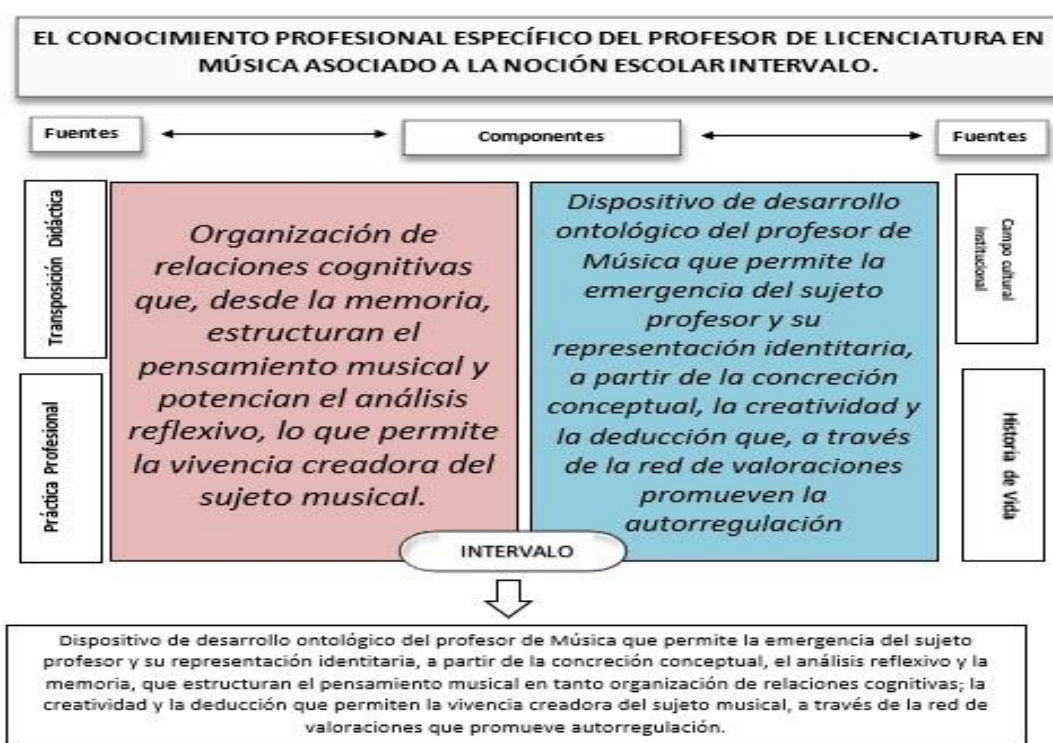


Figura 8. Sentidos explícitos e implícitos en la construcción e integración del conocimiento profesional del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción escolar intervalo.

4.5.3. Integración de tercer nivel

Finalmente, desde la postura interpretativa de la investigadora, se considera posible integrar ciertos aspectos constitutivos del sentido anteriormente expuesto, último momento

del proceso de construcción del sentido omnímodo, complejo y diferenciado de la noción escolar intervalo que se muestra en la siguiente figura.

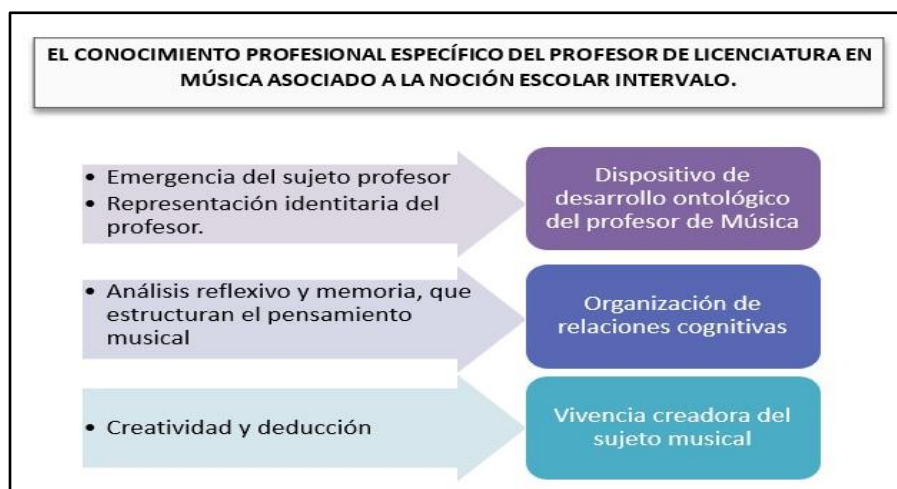


Figura 9. Integración de tercer nivel del conocimiento profesional del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción escolar intervalo.

- ♫ Primero, se integran los sentidos parciales *emergencia del sujeto profesor* y *representación identitaria del profesor*, al sentido, igualmente parcial, *dispositivo de desarrollo ontológico del profesor de Música*, siendo ellos (el sujeto profesor y la representación identitaria), asuntos contemplados dentro de lo que significa *ser profesor* que, como se ha mencionado, atañen al desarrollo ontológico del profesor, particularmente de Licenciatura en Música.
- ♫ Segundo, se integra el sentido parcial *análisis reflexivo y memoria que estructuran el pensamiento musical* al, igualmente parcial, sentido *organización de relaciones cognitivas*, en tanto en la construcción del primer sentido parcial mencionado, es posible promover la organización de relaciones de distintos tipos (sonoras, espaciales, vivenciales), que en esta investigación se comprenden, como se ha mencionado, como relaciones cognitivas.

♫ Tercero, el sentido parcial *la creatividad y la deducción* al sentido, igualmente parcial, *vivencia creadora del sujeto musical*, en tanto la creatividad refiere a procesos de creación, precisamente del sujeto musical, y la deducción se comprende como esa vivencia que potencia tal proceso creativo.

Así las cosas, por definición, la noción escolar intervalo se comprende en esta investigación como dispositivo de desarrollo ontológico del profesor de Música que, a partir de la organización de relaciones cognitivas, permite la vivencia creadora del sujeto musical a través de redes de valoración que promueven autorregulación, como puede verse en la siguiente figura.

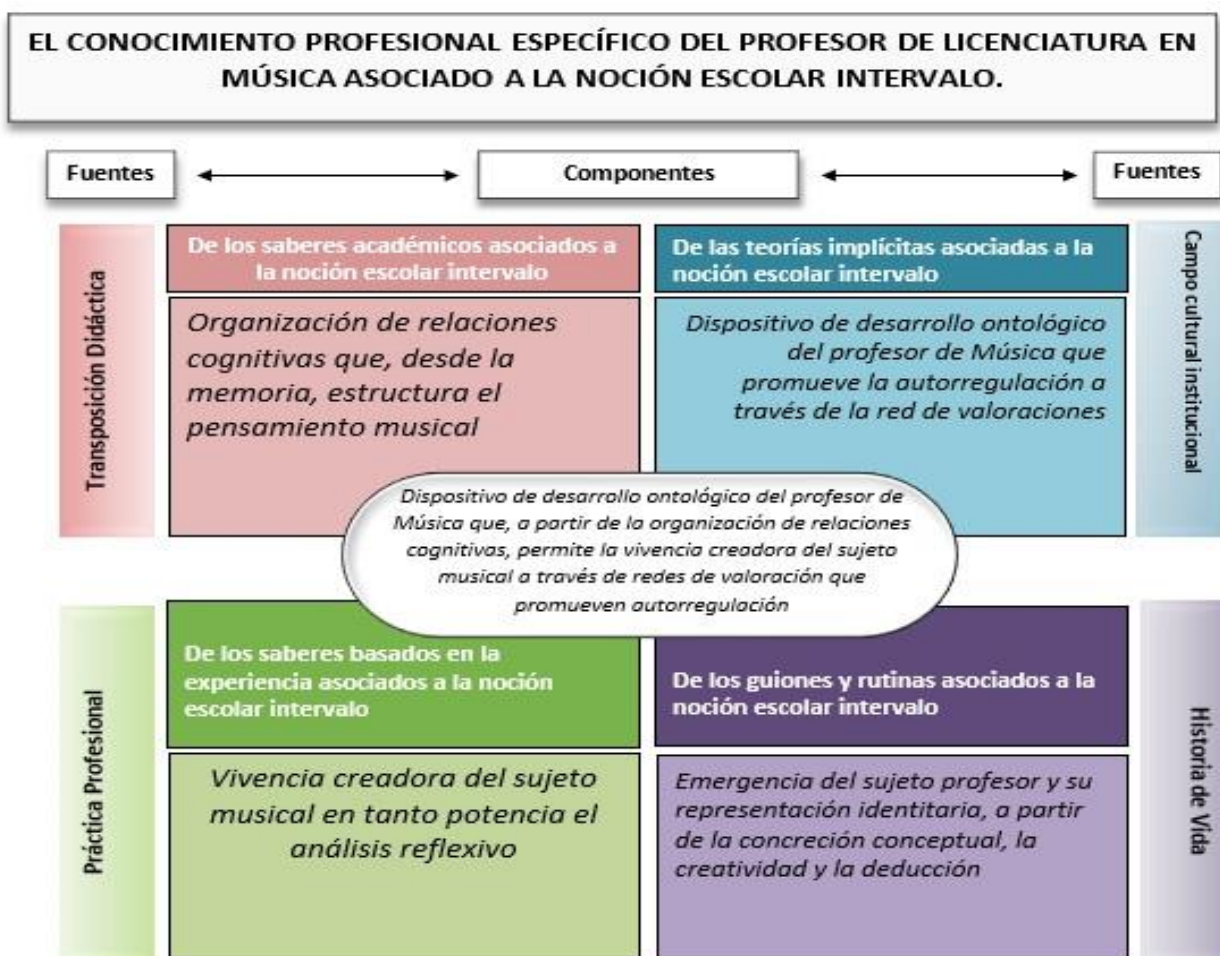


Figura 10. El conocimiento profesional específico de los profesores de Licenciatura en Música asociado a la noción escolar intervalo.

5. CONCLUSIONES

Como cierre de este proceso investigativo, el presente apartado expone las conclusiones organizadas en tres tipos: el primero, las generalidades epistemológicas del conocimiento profesional del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción intervalo. El segundo, las consideraciones sobre la ruta metodológica, técnicas e instrumentos de construcción de datos empleados en esta investigación y, el tercero, los aprendizajes y reflexiones que la construcción de esta tesis ha suscitado para la vida profesional de la investigadora.

En cuanto al primer tipo:

- ♪ El conocimiento profesional específico que mantiene el profesorado de Licenciatura en Música es una rica y compleja polifonía epistemológica producida por el maestro experto dentro de marcos históricos estructurados en la intencionalidad de enseñar la noción escolar intervalo. Esta última categoría, construida por el profesor y evidenciada en el orden discursivo que produce en el salón de clases como dispositivo epistemológico estructurado a partir de metáforas, sinestias, epifonemas, oxímoron y relatos, portadores de sentidos parciales que en su integración construyen un sentido omnímodo de la noción escolar intervalo.
- ♪ El maestro de Licenciatura en Música es un sujeto poliepistémico, intelectual y trabajador de la cultura, quien construye un conocimiento profesional fundamentado en cuatro saberes, dos de carácter explícito (saberes académicos, saberes basados en la experiencia) y dos de carácter tácito (guiones y rutinas y teorías implícitas), que se dinamizan de forma conjunta en los hilos discursivos producidos con la intencionalidad de enseñar la noción escolar intervalo.

- ♫ Los saberes académicos, epistemológicamente fundamentados en la transposición didáctica, son construcciones de los maestros ΘA y ΘB que permiten comprender la noción escolar intervalo como *la organización de relaciones cognitivas que, desde la memoria, estructura el pensamiento musical*, sentido parcial de carácter consciente de la noción en cuestión, que, desde la subjetividad, pretende interpelar al estudiante para que devenga él mismo sujeto.
- ♫ La experiencia docente de los maestros ΘA y ΘB , quienes cuentan con más de quince años en la labor de la enseñanza y más de cinco años como docentes del programa Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, permite la sólida construcción de principios de acción resultantes de procesos reflexivos durante la praxis, asuntos que configuran los saberes basados en la experiencia; saberes de carácter consciente cuyo estatuto epistemológico fundante es la práctica profesional, por lo que el sentido experiencial de la noción escolar intervalo se define como *vivencia creadora del sujeto musical en tanto potencia el análisis reflexivo*.
- ♫ Los guiones y rutinas de los maestros ΘA y ΘB , son estructuras de conocimiento experiencial tácito fundado epistemológicamente en la respectiva historia de vida del profesor de Licenciatura en Música. De acuerdo con esta investigación, constituyen un sentido parcial de la noción escolar intervalo entendido como *emergencia del sujeto profesor y su representación identitaria, a partir de la concreción conceptual, la creatividad y la deducción*.
- ♫ Las relaciones de sentidos tácitos fundadas epistemológicamente en el campo cultural institucional, atañen el orden discursivo del profesor de Licenciatura en Música, estas teorías implícitas construidas por los maestros ΘA y ΘB , producto de procesos de asimilación y acomodación de los modelos institucionales, definen la noción escolar

intervalo como *dispositivo de desarrollo ontológico del profesor de Música que promueve la autorregulación a través de la red de valoraciones.*

- ♪ La integración de los cuatro saberes (guiones y rutinas, teorías implícitas, saberes académicos, saberes basados en la experiencia) que configuran el conocimiento profesional del maestro experto de Licenciatura en Música, permite comprender e interpretar la noción escolar intervalo como *dispositivo de desarrollo ontológico del profesor de Música que, a partir de la organización de relaciones cognitivas, permite la vivencia creadora del sujeto musical a través de redes de valoración que promueven autorregulación, sentido omnímodo y diferenciado que devela la compleja red de relaciones (implícitas y explícitas) elaboradas por los docentes participantes de esta investigación.*
- ♪ La estructura epistemológica de la noción escolar intervalo, constructo elaborado por los maestros ΘA y ΘB , es compleja y diferenciada de la noción teórica y musicológica intervalo; en tanto intervalo escolar surge desde la intencionalidad de la enseñanza que concreta hilos discursivos dirigidos a la formación de sujetos y, en el caso de esta investigación, sujetos que a futuro ejercerán la labor docente. De la misma manera, la noción teórico-musical intervalo se estructura en un constructo epistémico con intencionalidad distinta, por lo que intervalo escolar e intervalo, son nociones inconmensurables.
- ♪ Las ocho figuras discursivas estructuran y configuran el discurso que producen los maestros ΘA y ΘB con la intención de enseñar la categoría que este trabajo ocupa, las cuales, a su vez, conforman el sentido omnímodo de la noción escolar intervalo, por lo que es legítimo afirmar que el maestro experto de Licenciatura en Música piensa a golpe de metáforas, oxímoron, sinestesias, relatos, epifonemas, entre otras.

Por lo tanto, tales figuras discursivas “no son instrumentos o recursos didácticos que se amalgaman a los conocimientos base de contenido para facilitar su comprensión por parte del estudiante, sino verdaderos dispositivos constituyentes del sentido escolar que el profesor construye” (Perafán, 2015, p. 133).

- ♪ El conocimiento profesional del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción intervalo, es un conocimiento específico situado en el escenario del salón de clases, surge de la relación intencional dada entre el sujeto maestro, el sujeto estudiante y el objeto del saber, denominada co-nacimiento.
- ♪ El origen epistémico del conocimiento profesional específico del maestro de Licenciatura en Música responde a una construcción propia, cuya fuente es la subjetividad del sujeto maestro que le constituye como tal donde confluye su historia de vida, su práctica profesional, el campo cultural institucional en el que se moviliza y sus creencias, por tanto, dicho conocimiento no depende de ninguna disciplina particular.

En cuanto al segundo tipo:

- ♪ Ubicar esta investigación en un enfoque cualitativo de corte interpretativo, como paradigma de carácter holístico y multiparadigmático, permite comprender e interpretar el conocimiento profesional específico del profesor de Licenciatura en Música asociado a la noción intervalo, desde una postura no reduccionista que evidencia la complejidad de redes semánticas presentes en el salón de clases.
- ♪ El trabajo de campo realizado mediante la observación participante, la grabación y transcripción de audio y video, la entrevista semiestructurada y la técnica de estimulación del recuerdo, permite ampliar la visión de la subjetividad y la intencionalidad de los docentes participantes, dando cuenta del sentido diferenciado

construido por los maestros, desde posibilidades alternativas de pensamiento complejo y no reduccionista que indaga por el dispositivo discursivo del profesor.

- ♪ El estudio de caso colectivo es el elemento integrador de la investigación cualitativa de corte interpretativo, mediante el cual fue posible la comprensión holística y contextualizada de los saberes que constituyen el conocimiento profesional del maestro de Licenciatura en Música asociado a la noción intervalo.
- ♪ A través de la técnica de estimulación del recuerdo fue posible comprender e interpretar aquellos actos inconscientes que constituyen significativamente el conocimiento profesional del maestro de Licenciatura en música, demostrando, una vez más, la complejidad de redes que circulan en el salón de clases.
- ♪ Al tratarse de una investigación realizada en un programa de formación de maestros en Música, arte sonoro que utiliza sus propios códigos de comunicación elaborados por tradición histórica que son expresados en partituras y terminologías específicas; la presente investigación utilizó para la transcripción de audio y video la partitura, no solo de los ejercicios tomados del material de texto, sino de las construcciones musicales hechas por los maestros ΘA y ΘB , lo que permite afirmar que el docente de Licenciatura en Música no es un repetidor de currículos, transmisor de conocimientos, ni orientados en la adquisición de dominios técnicos, es en efecto, productor de un conocimiento que se evidencia en dichos fragmentos musicales elaborados desde su propia episteme.

En cuanto al tercer tipo:

- ♪ Durante el proceso investigativo se realizó una apertura epistémica en tanto fue posible reconocer y ahondar en paradigmas y enfoques diversos que, desde la consulta bibliográfica, pasando por el trabajo de campo hasta las sesiones de revisión y

corrección del presente documento, aportaron significativamente a la labor docente que realiza la investigadora, a partir de la adquisición de nuevos conocimientos y posibilidades reflexivas que sin duda permiten reconocer el valor del conocimiento profesional específico producido por el profesorado de Licenciatura en Música.

- ♪ Este proceso permitió a la investigadora acrecentar su interés por la investigación en educación musical, específicamente en programas de formación de Maestros, pues son pocas las investigaciones que se interesan por indagar por el conocimiento del profesor en este tipo de contextos, teniendo en cuenta las amplias posibilidades que la formación de profesores en música ofrece.
- ♪ Observar detallada y reflexivamente el proceso de enseñanza elaborado por los maestros ΘA y ΘB fue definitivo en la valoración y reconocimiento de la acertada elección profesional de la investigadora.

1. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, C., y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 1(28), 1-12.
- Angulo, J. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento del docente. En: J. Angulo, J. Barquín, y Á. Pérez, *Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica* (pp. 261 - 319). Madrid: Akal.
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). La planificación de la enseñanza en la formación de profesores en Ciencias Jurídicas. *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho*, (30), 87-128.
- Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Universidad de Antioquia*. Obtenido de <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/triangulacionmetodologica.pdf>
- Aristóteles. (1994). *Metafísica*. Trad. Sánchez Pacheco. Madrid: Gredos.
- Asociación de Academias de la Lengua Española. (2018). *Diccionario de la Lengua Española. Edición del Tricentenario*. Obtenido de Real Academia española: <https://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bachelard, G. (1985). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Ballenilla, F., y Porlán, R. (2003). El conocimiento profesional. En F. Ballenilla, *El practicum en la Formación Inicial del Profesorado de Ciencias de Enseñanza Secundaria. Estudio de Caso*. (Tesis doctoral). Sevilla: Universidad de Sevilla.

- Barinas, G. (2013). *Conocimiento profesional específico del profesor de Biología asociado a la noción de célula*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Barthes, R. (1972). Introducción al análisis estructural de los relatos. En R. Barthes, A. Greimas, C. Bremond, J. Gritti, M. Violette, *Análisis estructural del relato* (pp. 9-43). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Berliner, D. (1979). Tempus educare. En P. Peterson, & H. Walberg, *Research on teaching* (pp. 120 - 135). Berkeley: Mc Cutchan.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blandón, M., Molina, V., y Vergara, E. (2005). Los estilos directivos y la violencia escolar: las prácticas de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 87-103.
- Bolívar, A. (1993). Conocimiento Didáctico de Contenido y Formación del Profesorado: El programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 113-124.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento Didáctico del Contenido y Didácticas Específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.
- Bromme, R. (1988). Conocimiento Profesional de los Profesores. *Enseñanza de las ciencias*, 6, 19-29.
- Bruner, J., Goodnow, J., Austin, G. (1956). *A study of thinking*. New York: Wiley.
- Castañeda, L. (2016). El conocimiento profesional específico del profesor de música asociado a la noción de compás. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Ceballos, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(2), 413-423.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué.
- Clandinin, D. (1992). Creating spaces for Theacher's Voices. *The Journal of Educational Thought*, 26(1), 59-61.
- Clark, D. (1986). A cognitive approach to panic. *Behaviour Research and Therapy*, 24(4), 461-470.
- Clark, C., y Peterson, P. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock, *La Investigación De La Enseñanza tomo III, apartado I* (pp. 442- 539). Buenos Aires: Paidós.
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). *Teachers Thought processes*. Michigan: The Institute for Research on Teaching. [Versión Digital]. Recuperado de: <https://education.msu.edu/irt/PDFs/OccasionalPapers/op072.pdf>
- Creswell, J. (2005). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative an qualitative research*. Upper Saddle Rivera: Pearson Education.
- Consejo Superior Universitario. (2002). Estatuto del Profesor Universitario. *Estatuto del Profesor Universitario*.
- Cuadros, D. (2009). *Investigación cualitativa en el contexto natural: la observación participante*. Barcelona: UIC.
- Danesi, M. (2004). *Metáfora, pensamiento y lenguaje. Una perspectiva viquiana de teorización sobre la metáfora como elemento de interconexión*. Sevilla: Kronos.

- Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus, Revista de Educación*, 180-205.
- De Rivas, T., Martín, C., y Venegas, A. (2012). Conocimientos que intervienen en la práctica docente. *Praxis Educativa*, 1, 27 - 34.
- Demuth, P. (2011). Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación Facultad de Humanidades (UNNE)*, (2), 29-46.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1998). *The landscape of qualitative research*. New Delhi: Sage Publications.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The sage Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Doyle, W. (1981). *La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado*. Los Ángeles: Estudios.
- Dunkin, M., & Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking. A study of practical knowledge*. Londres: Crom Helm.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza II. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos Cualitativos y de Observación* (pp. 47-203). España: Paidós.

- Espinosa, S. (2013). *El conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria asociado a la noción de escritura*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fuentes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 9(3), 237-258.
- Gage, N. (1975). *Conference on Studies in Teaching*. Obtenido de Panel 6: Teaching as Clinical Information Processing: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED111807.pdf>.
- Gage, N. (1978). *The scientific basis of the art on teaching*. Chicago: Rand McNally.
- Gas, S., & Mackey, A. (2009). *Simulated Recall Methodology in Second Language Research*. Mahwah: Taylor & Francis.
- García, J. (2014). *Las figuras retóricas. El lenguaje literario 2*. Madrid: Arco/Libros.
- Gardner, H. (2005). Inteligencias múltiples. *Revista de Psicología y Educación*, 1, 17-26.
- Glaserfeld, E. (1989). Despedida de la Objetividad. En P. Watzlawick, & P. Krieg, *El ojo del observador. Contribuciones al constructivismo* (pp. 19-31). Barcelona: Gedisa.
- Gómez, A. (2009). Estudio de casos: un instrumento de trabajo educativo. Recuperado en http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/virtuami/file/ext/plan_dise%C3%B1o_estudio.pdf
- González, A. (2005). Aportaciones de la psicología conductual a la educación. *Sinéctica*, (25), 15-22.
- González, L. (2009). Estudio de casos bajo el enfoque transdisciplinar. *Multiciencias*, 9(3), pp. 303-312. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90412325010>

- Granado, C., y Domene, S. (2007). *Contexto sociocultural y su influencia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Obtenido de Open Course Ware. Universidad de Sevilla: <http://ocwus.us.es/didactica-y-organizacion-escolar/procesos-de-ensenanza-aprendizaje/asigpea/apartados/apartado2-0.asp.html>
- Green, J. (1983). Teaching and learning: A linguistic perspective. *Elementary School Journal*, 83(4), 353-391.
- Gutiérrez, Y. (2012). La investigación sobre el conocimiento del profesor y sus perspectivas para el estudio de concepciones didácticas y disciplinarias en la enseñanza de la lengua materna. En S. Castillo (Ed.), *Lenguaje y educación: Aproximación desde las prácticas pedagógicas* (pp. 79-105). Bogotá: DIE - UD.
- Heidegger, M. (1999). *Ontología Hermenéutica de la Facticidad*. Madrid: Alianza.
- Hernández, F. (2003). El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. *Revista Educere*, (23), 433-440.
- Hernández, R., Fernández, D., Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Iglesias, P. (2016). Diseño de sonido, espacio sonoro y sonoturgia. *ADE-Teatro*, (161), 88-101.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jorquera, M. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 64(214), 57-74.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Larousse Editorial. (2016). *Gran Diccionario de la Lengua Española*. España: Grupo Anaya Publicaciones Generales
- Malinowski, B. (1975). *Los argonautas del Pacífico occidental: un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica*. Barcelona: Ediciones Península.
- Martínez, J. (1988). Pensamiento del Profesor y Renovación Pedagógica. *Investigación en la Escuela*, (4), 13-18
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. Silogismo. Más que conceptos. *Revista de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo*, (8), 1-34.
- Martínez, F. (2010). *Estrategias metodológicas para el desarrollo de la competencia auditiva*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, F. (1984). *Transporte Armónico y melódico*. Bogotá: Musical Colombiana Ltda.
- Martínez, F. (2001). *Teoría simplificada de la música*. Bogotá: Instituto distrital de cultura y turismo.
- Martínez, F. (2011). *Memoria musical y entrenamiento auditivo. Incidencia de la memoria musical en el desarrollo de la competencia auditiva*. Madrid: Académica Española.
- Martínez, F. (2016). *Método de Solfeo. Formación Teórico auditiva niveles I – II y III. Serie Música*. Bogotá: Colección Artes para la educación, Universidad Pedagógica Nacional.
- Marcelo, C. (1987) *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ceac.

- McDonald, F., & Elias, P. (1976). *The effects of teacher performance on pupil learning. Beginnig teacher evaluation study. Phase II, Final report, Volume I*. Princeton N.Y. Educational Testing Service.
- Menéndez, R. (2012). EL concepto metodológico de Reflexión en Husserl y en Ricoeur. *Investigaciones Fenomenológicas*, (9), 249-268.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Messina, C., Podolian, S., & Zubiria, F. (2018). Los eventos en la empresa como una forma de afianzar el espíritu de grupo. La importancia de este suceso para promover las relaciones entre los empleados a través de la desjerarquización. *Creación y producción en diseño y comunicación*, 74(83), 57-101.
- Diccionario Enciclopédico Hispano-Americano*. (1899). *Diccionario Enciclopédico Hispano-Americano*. Barcelona: Editorial Montaner y Simón.
- Morin, E. (1994). *El Método. EL conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Mumby, A. (1973). *The provision made for selected intellectual consequences by science teaching: Derivation and application of analytical scheme*. Toronto: University of Toronto.
- Neusa, D. (2017). *El conocimiento profesional específico del profesor de química asociado a la noción escolar de función química*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Orlandini, L. (2012). La interpretación musical. *Revista musical chilena*, 66(218), 77-81.
Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-27902012000200006
- Orozco, J., Olaya, A., y Villate, V. (2009). Soacha municipio amigo de la infancia y la adolescencia. Experiencia de construcción participativa de un modelo de educación de calidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 7(1), 102-115. Obtenido de Studylib: <https://studylib.es/doc/3112302/orozco--j.-c.%3B-olaya--a.%3B-villate--v.-2009.-soacha-munici>.
- Ortega, J. (2016). *El conocimiento profesional específico del profesorado de tecnología e informática, asociado al concepto de tecnología escolar*. (Tesis Doctoral). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pacheco, V. (2003). La inteligencia y el pensamiento creativo: aportes históricos en la educación. *Educación*, 27(1), 17-26.
- Perafán, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. (2005). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes. En G. Perafán y A. Bravo, *Pensamiento y conocimiento de los profesores: Debate y perspectivas internacionales* (pp. 15-31). Bogotá: Nomos.
- Perafán, G. (2011). *El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. (2012). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *III Congreso Internacional y VIII nacional de*

investigación en educación, pedagogía y formación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Perafán, G. (2013a) El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo. Aprobado para publicación en el libro: Estado de La Enseñanza de las Ciencias: 2000-2011. MEN-Universidad Del Valle.

Perafán, G. (2013b). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. *Folios*, 37(1), 83-93.

Perafán, G. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas. El profesorado como productor de conocimiento disciplinar-profesional*. Bogotá: Aula de humanidades.

Perafán, G. (2016). El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares, fundamentación con estudio de caso. En G. Perafán., E. Badillo., y A. Adúriz (Comps.), *Conocimiento y emociones del profesorado* (pp. 65-96). Bogotá: Aula de humanidades.

Perafán, G., y Tinjacá, F. (2012). El conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la Noción de Nomenclatura Química. *Revista EDUCYT*, 147-162.

Pérez, A., y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, 11(22), 37-64.

Pérez, A. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno Sacristán, y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 125-138). Madrid: Akal Editor.

- Pineda, A. (2003). *Apuntes sobre teoría musical*. Bogotá: Centro Don Bosco.
- Pineda, A., y Skriagina, S. (2009). *Antología de Ejemplos para el Análisis Armónico de la Música Tonal y Modal Del Siglo XX*. Bogotá: UNED.
- Pineda, A., y Skriagina, S. (2011). *Análisis Armónico. Neomodalidad y Neotonalidad*. Bogotá: UNED.
- Pineda, A., y Skriagina, S. (2012). Analizando la armonía en la composición neomodal y neotonal. *Pensamiento, Palabra y obra*, 8(8), 4-23.
- Pollio, H., Barlow, J., Fine, H., & Pollio, M. (1977). *The Poetics of Growth: Figurative Language in Psychology, Psychotherapy, and Education*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Porlán, R., y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de las ciencias*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R., Rivero, A., y Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos. *Enseñanza de las ciencias*, 15(2), 155-171.
- Psicología de la Educación*. (25 de Noviembre de 2018). Obtenido de <https://www.psicopedagogia.com/definicion/cognitivo>
- Reina, M. (2014). *El conocimiento profesional específico del profesorado de tecnología asociado a la noción de diseño*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Requena, F. (1989). El concepto de red social. *REIS: Revista española de investigaciones sociológicas*, (48), 137-152.

- Rivero, A., y Porlán, R. (s.f.). *La naturaleza y organización profesional del conocimiento profesional “deseable” del profesorado*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rodríguez, G., y Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romera, Á. (2009). *Recursos estilísticos semánticos*. Obtenido de Retórica. Manual de retórica y recursos estilísticos: <http://retorica.librodenotas.com/Recursos-estilisticos-semanticos/oximoron>
- Russell, T. (1976). On the provision made for development of views of science and teaching in science teacher education. (Thesis of Doctor of Philosophy). Toronto: University of Toronto.
- Saltalamacchia, H. (1992). Las entrevistas semiestructuradas. En Autor. *Investigación, Movimientos sociales, identidad y narrativas contra-hegemónicas*. Buenos Aires: Cuaderno de investigación.
- Schafer, R. (1969). *El nuevo Paisaje Sonoro*. Buenos Aires: Ricordi.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.

- Silva, Y. (2015). *El conocimiento profesional específico del profesorado de primaria asociado a la noción escolar de multiplicación*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2012). Estudios de caso cualitativos. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* (pp. 443-446). España: Gedisa.
- Stake, R. (2003). Case studies. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 134-164). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stolp, S. (1994). *Clearinghouse on Educational Policy and Management*. Obtenido de Liderazgo para la cultura escolar: <http://www.ericdigests.org/2003-3/escolar.htm>
- Taylor, S., y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Nueva York: Book Print (edición original 1992).
- Tinjacá, F. (2013). *El conocimiento profesional específico del profesorado de química asociado a la noción de nomenclatura química*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tomatis, A. (1969). *El oído y el lenguaje*. Barcelona: Martínez Roca.
- Toulim, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Ediciones Península.
- Triviño, N. (2015). *La guía de aprendizaje, estrategia didáctica para la formación de los estudiantes de dirección coral de la UPN*. (Tesis de Pregrado). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2010a). Proyecto Educativo Institucional - PEI. *Documento de Proyecto Educativo Institucional - PEI*. Bogotá.

- Universidad Pedagógica Nacional. (2010). *Información General, Principios y Objetivos: Universidad Pedagógica Nacional*. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional
Web site: <http://www.pedagogica.edu.co/home/vercontenido/6>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2016). Renovación del registro calificado. Fac. Bellas Artes. Dpto. Educación Musical. Lic. en Música. Bogotá.
- Urazán, R. (2017). *Conocimiento profesional específico de los profesores de biología asociado a la noción de gen*. (Tesis de Maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4, 37-46.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa [Libro en línea]*. Obtenido de Investigación Social: <http://jbposgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf>
- Vicerrectoría Académica. Universidad Pedagógica Nacional. (2000). Proyecto de Autoevaluación y Autoregulación. *Autoevaluación en la Universidad Pedagógica Nacional en el Marco de Procesos de Autorregulación. Lineamientos generales*. Bogotá, Colombia.
- Wilson, S., Shulman, L., & Richert, A. (1987). 150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching. En J. Calderhead, *Exploring Teacher Thinking* (pp. 104-124). Londres: Cassell.
- Winne, P., & Marx, R. (1997). Reconceptualizing Research of Teaching. *Journal of Educational Psychology*, 69, 668 – 678.

- Williams, M., Grinnell, R., & Unrau, Y. (2005). Case levels design. En R. Grinnell & Y. Unrau (Eds.), *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (pp. 171-184). New York: Oxford University Press.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Tercera edición. Sage: Publications USA.

2. ANEXOS

Anexo 1: Protocolo de Observación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL MAESTRÍA EN EDUCACIÓN GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS –INVAUCOL

Conocimiento Profesional Docente: Nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas.

Instrumentos de investigación. Protocolo de Observación.⁸

Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri⁹.

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 objeto 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.

⁸ Tomado de: Perafán, G. A. (2011). El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas. Bogotá: UPN. Material de trabajo para El Seminario Doctoral. DIE. Manuscrito en prensa. (Existe una publicación parcial en prensa: Perafán, G. A. (2013). El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo. En: Estado de la enseñanza de las ciencias: 2000-2011. MEN - Universidad del Valle. 2013).

⁹ El autor agradece y reconoce los comentarios y aportes de los estudiantes de la Maestría en Educación (código 2010), realizados a este documento, en el marco del desarrollo del Seminario Proyecto de Investigación.

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 construidos por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular ($\theta 1$).
- Los saberes basados en la experiencia construidos por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular ($\theta 2$).

- Las teorías implícitas construidas por el profesorado -de un área cualquiera-, asociados a una noción particular (θ_3).

- Los guiones y rutinas construidos 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 (EP_n), 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:

ARG1: $EP_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ 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 :

ARG1.1: $EP_n \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \in \Theta_A$

ARG1.2: $EP_n \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \in \Theta_A$

ARG1.3: $EP_n \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \in \Theta_A$

ARG1.4: $EP_n \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \in \Theta_A$

Caso Θ_B :

ARG1.1: $EP_n \subset \theta_1 \leftrightarrow \theta_1 \in Y_1$ y $Y_1 \in \Theta_B$

ARG1.2: $EP_n \subset \theta_2 \leftrightarrow \theta_2 \in Y_2$ y $Y_2 \in \Theta_B$

ARG1.3: $EP_n \subset \theta_3 \leftrightarrow \theta_3 \in Y_3$ y $Y_3 \in \Theta_B$

ARG1.4: $EP_n \subset \theta_4 \leftrightarrow \theta_4 \in Y_4$ y $Y_4 \in \Theta_B$

En síntesis, el protocolo de observación consiste en cuatro tipos de argumentación posible que, dada la estructura de las categorías Conocimiento Profesional Docente como Sistema de Ideas Integradas

y Conocimiento Profesional Docente Específico asociado a Categorías Particulares, actúan como marcos de referencia para la construcción y registro de los datos en la observación de clases. Con el protocolo, entonces, se pretende en primera instancia favorecer el registro y la identificación de episodios, tanto como la asociación de cada uno de los episodios con los saberes mencionados a los que este hace alusión. Todo lo anterior con el fin de ir esclareciendo el caso Θ desde la observación.

Descripción y presentación del formato asociado al protocolo de observación.


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

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


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

Anexo 2: Formato asociado al protocolo de observación.

Adaptación realizada a partir del formato elaborado por Urazán, 2107

		PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN			
		Universidad Pedagógica Nacional			
		Maestría en Educación			
		Grupo INVAUCOL - Investigación por las aulas colombianas			
Proyecto de grado: El conocimiento profesional específico del profesor de Licenciatura en Música, asociado a la noción intervalo.					
Aspectos Básicos	Investigador	Andrea Triviño Valbuena	Nombre del profesor		
	Observación No.		Institución	UPN	
	Fecha		Semestre		
	Hora inicio		Espacio académico		
	Hora final		Intensidad horaria		
	Estudio de caso		Número de estudiantes		
Consideraciones de clase	Herramientas didácticas				
	Guías		Trabajo en grupo		
	Exposiciones		Partituras		
	Instrumentos musicales		Otras, cuáles		
	Libros utilizados		Temas asociados		
	Nombre del libro				
	Autor				
	Otras especificaciones				
ΘA = Conocimiento Profesional Docente Específico del profesor (X) asociado a la noción intervalo (n)					
No.	Registro de episodios (Ep1, Ep2, ..., Epn) de clase asociados a ΘA	Identificación de Episodios asociados a θ1, θ2, θ3, θ4	Descripción Tipo: Epn θn ↔ θn ∈ Yn y n ∈ ΘA ¿Por qué Epn ∈ θn		
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					

Anexo 3: Muestra Protocolo de Observación diligenciado para esta investigación

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	PROTOCOLO DE OBSERVACIÓN		
	Universidad Pedagógica Nacional		
	Maestría en Educación		
	Grupo INVAUCOL - Investigación por las aulas colombianas		
Proyecto de grado: El conocimiento profesional específico del profesor de Licenciatura en Música, asociado a la noción intervalo.			


Aspectos Básicos	Investigador	Andrea Triviño Valbuena	Nombre del profesor	Andrés Pineda B.
	Observación No.	01	Institución	UPN
	Fecha	12/03/2019	Semestre	III
	Hora inicio	9:00 am	Espacio académico	Gramática Musical F
	Hora final	11:00 am	Intensidad horaria	4h / semana - 2h clase
	Estudio de caso	GA	Número de estudiantes	18

Consideraciones de clase	Herramientas didácticas			
	Guías	No	Trabajo en grupo	No
	Exposiciones	No	Partituras	Libro
	Instrumentos musicales	Piano	Otras, cuáles	No
	Libros utilizados		Temas asociados	
	Nombre del libro	Compilación de métodos	Notas auxiliares a la armonía: nota de paso, bordadura. Cadencias Brahms	
	Autor	BenKowitz / Ostrovsky		
Otras especificaciones	El libro de solfeo es el material compilado por los profesores Laclax			

GA = Conocimiento Profesional Docente Específico del profesor (X) asociado a la noción intervalo (n)			
No.	Registro de episodios (Ep1, Ep2, ..., Epn) de clase asociados a GA	Identificación de Episodios asociados a E1, E2, E3, E4	Descripción Tipo: Epn Eñ --- Eñ E Yn y n E GA ¿Por qué Epn E Eñ
1	Saludo - llamo lista - revisión ubicación en espacio	E4	- Rutina que realiza en sus clases
2	Cadencias - Brahms Trabajo en FM	E2	Plano de que es un adaptacion de trabajo
3	Cadencias - explicación	E1	Marcos conceptual del trabajo Cadencias.
4	Construcción colectiva de las cadencias.	E4	Desde el trabajo armónico y melódico
5	Compenión armónica y melódica	E4	Reflexiones a los estudiantes sobre el con...
6	Fermentando Musical	E3	Significado como se resolutivo.
7	Memoria Cadencias	E3	Ubicación de las alturas en el espacio
8	Traspase Cadencias	E1	En distintas funcionalidades por ahora solo mayor

Anexo 4: Protocolo de Entrevista Semiestructurada

Adaptación realizada a partir del formato elaborado por Urazán, 2107

 <p style="text-align: center;">Universidad Pedagógica Nacional Maestría en Educación Grupo de Investigación por las Aulas Colombianas – INVAUCOL <i>Protocolo de Entrevista Semiestructurada Estudio de Caso Múltiple</i></p>			
Nombre Investigación			
CONOCIMIENTO PROFESIONAL ESPECÍFICO DEL PROFESORADO DE LICENCIATURA EN MÚSICA ASOCIADO A LA NOCIÓN INTERVALO			
Datos Básicos Investigación			
Investigadora: Andrea Triviño Valbuena		Docente Entrevistado:	
Estudio de Caso:			
Tipo de entrevista: Cuestionario Semiestructurado			Fecha de Entrevista:
Hora de Inicio:	Hora de Culminación:	Duración Total:	Dispositivos de recolección: Cámara de Video, Grabadora de Voz y documentos Adjuntos (fotos, diarios, imágenes de proyectos).
Lugar de Desarrollo de la Entrevista:			
<i>APROXIMACIÓN GENERAL</i>			
<p>Estimado Maestro: antes de iniciar la entrevista, de parte del proyecto denominado “CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR DE LICENCIATURA EN MÚSICA ASOCIADO A LA NOCIÓN INTERVALO” deseo agradecerle su valiosa colaboración para el mismo, siendo esta una oportunidad para acercarnos a reconocer el conocimiento profesional docente específico desde categorías particulares, en nuestro caso la categoría intervalo. 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 diálogo siempre puede ser ampliado o dirigirse hacia otros temas.</p>			
INFORMACIÓN BÁSICA PARA EL MAESTRO			
<ul style="list-style-type: none"> ● ¿Desea que su identidad real se mantenga en secreto al momento de elaborar el informe final de investigación o desea que su identidad aparezca 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:	<i>Espacios académicos que dicta:</i>	<i>¿Qué tipo de vinculación laboral tiene con la institución?</i> <input type="radio"/> Catedrático ____ <input type="radio"/> Ocasional medio tiempo ____ <input type="radio"/> Ocasional tiempo completo ____ <input type="radio"/> Docente de planta ____
	<i>Título de pregrado:</i>	<i>Formación posgradual:</i>
<i>Grado del escalafón:</i>	<i>Última Universidad donde desarrollo su praxis:</i>	
<i>Lugar de nacimiento:</i>		
<i>¿Quiere mencionar algún aspecto o realizar alguna claridad antes de empezar la entrevista?:</i>		

PREGUNTAS CARACTERIZACIÓN- HISTORIA DE VIDA	
<i>Preguntas</i>	
1.	¿Cuánto tiempo lleva trabajando como profesor?
2.	¿Cuál es su formación profesional (incluyendo si posee formación como normalista)?
3.	¿Qué experiencias cuando recién empezó su práctica profesional fueron significativas para usted?, ¿Qué recuerdos posee de esos momentos? Por favor nárrelo.
4.	¿La mayor parte de su experiencia docente se ha desarrollado en universidades públicas, privadas u otra clase de instituciones?
5.	¿Ha dictado solo Formación Teórico- Auditiva o que otras asignaturas ha dictado en su trayectoria docente?
6.	¿En qué semestres se ha desempeñado como docente?
7.	¿Hace cuánto llegó a la Universidad Pedagógica Nacional?
8.	¿Cuánto tiempo estuvo en la institución anterior (Si estuvo en otro lugar)?
9.	¿Qué recuerdos posee de las otras instituciones en las que ha trabajado?
10.	¿Siente que ha sido “marcado” por algún tipo de experiencia en su práctica (negativa o positiva)? Si no es así, ¿Ha sentido que hay momentos importantes en su trayectoria docente?, ¿podría narrarlos?

11.	Podría contar una clase, momento o proyecto que hubiera sido significativo de manera positiva en su carrera como docente universitario
12.	¿Cómo define usted lo que es ser profesor?
13.	¿Qué lo llevo a formarse como docente?
14.	¿Existieron momentos decisivos que lo llevaron por este “camino”? por favor descríbalos
15.	¿En qué momentos le ha costado la decisión de ser profesor?
16.	¿En qué momentos se ha sentido recompensado con esa decisión?

SABERES ACADÉMICOS	
<i>Preguntas</i>	
17.	¿Cómo enseña la noción intervalo en su institución? ¿Por qué?
18.	¿Cuáles son aquellos aspectos o temáticas más importantes al enseñar el intervalo? ¿Por qué seleccionaría esos?
19.	¿Cree usted que la noción intervalo se conecta con otras nociones? ¿cuáles?
20.	¿Considera que el conocimiento que posee un profesor de formación teórico-auditiva o de áreas teórico- musicales en general es diferente del que posee un musicólogo que no se dedique a la enseñanza? ¿Por qué?
21.	¿Cuál conocimiento considera usted que sería el más importante para la enseñanza en el nivel universitario?
22.	¿Cuáles son las fuentes (bibliográficas, otros docentes, experiencias etc.) que más le han aportado a la noción intervalo que usted mantiene y enseña?
23.	¿Qué papel le atribuye usted a los libros teóricos o tratados de teoría musical en la construcción del concepto de intervalo?
24.	¿Ha encontrado incongruencias entre la noción intervalo que usted mantiene y lo hallado en los libros?
25.	¿Considera que los libros teóricos y tratados que trabajan el tema del intervalo, mantiene algún tipo de conocimiento o saber distinto sobre la noción de intervalo que usted enseña?
26.	¿Cuáles son las preguntas más frecuentes que le generan sus estudiantes durante la enseñanza de la noción de intervalo?
27.	¿Cree usted que su concepto al enseñar la noción intervalo ha cambiado en el transcurso de su vida profesional? si la respuesta es positiva mencione en qué sentido ha cambiado y cuáles son las razones que explican ese posible cambio.
28.	¿Conoce usted alguna historia sobre la noción Intervalo que pueda narrar ahora?
SABERES BASADOS EN LA EXPERIENCIA	
<i>Preguntas</i>	

29.	¿Qué estrategias utiliza para enseñar la noción intervalo? ¿Recurre a alguna clase de método o recursos didácticos?
30.	¿Cómo prepara una clase (o las clases) en las que enseña la noción de intervalo?, ¿la forma de preparar esta clase ha sido transformada con el tiempo?, ¿en qué forma?
31.	¿Acostumbra usted a reflexionar sobre su experiencia como docente? Por favor describa de que se trata esta reflexión.
32.	¿Considera que en el ejercicio de reflexión que realiza sobre su práctica profesional como docente, usted produce algún tipo de conocimiento o saber nuevo o distinto?
33.	¿Qué papel le atribuye al ejercicio reflexivo sobre su práctica de enseñanza del concepto de intervalo, en la construcción del concepto y su modo de enseñarlo?
34.	¿Considera usted que existe alguna diferencia entre la noción intervalo que usted ha construido a partir de la reflexión sobre su práctica profesional y la noción de intervalo más académico o conceptual?
35.	¿Cuándo usted está enseñando en el aula la noción de intervalo se apoya o tiene en cuenta con frecuencia algunas experiencias en la enseñanza de esta? ¿Podría darme un ejemplo?

TEORÍAS IMPLÍCITAS

<i>Preguntas</i>	
36.	A partir de la enseñanza del intervalo ¿cómo promueve las competencias o estándares que plantea el perfil del egresado de la Licenciatura en Música de la UPN ?
37.	¿Cómo ha venido transformando la enseñanza del intervalo a lo largo de su permanencia en esta institución?
38.	¿Cuál es la importancia que dan los <i>syllabus</i> de las áreas teóricas a la noción intervalo?
39.	¿Cómo describiría en términos generales la metodología que utiliza para la enseñanza de la noción intervalo, según los parámetros establecidos en los <i>syllabus</i> del área?
40.	¿Cree usted que en el ámbito institucional podrían circular algunas teorías inconscientes sobre el intervalo, que sin saberlo los profesores ponen en práctica a la hora de enseñarlo? Si es así, ¿podría dar un ejemplo de cómo ocurre esto?
41.	¿Cree usted que en su manera de entender y enseñar el concepto de intervalo haya tenido influencia alguna teoría sobre el intervalo que se mueva en el inconsciente colectivo de la institución donde usted trabaja?
42.	Mencione algunos aspectos en los que su formación profesional le ha aportado a su práctica docente durante la enseñanza de la noción intervalo.

GUIONES Y RUTINAS

<i>Preguntas</i>	

43. ¿Qué considera usted que es una rutina en la clase? ¿Son positivas o negativas?
44. ¿Considera usted que los profesores han construido inconscientemente algún tipo de rutinas que al mantenerlas les hacen más fácil y exitoso el papel de enseñantes?
45. ¿Podría usted identificar algunas rutinas que ha construido en su exitosa carrera como docente? Por favor refiérase a ellas sólo en el caso de la enseñanza de la noción de intervalo.
46. ¿Recuerda alguna experiencia de su infancia, adolescencia o juventud en relación con su proceso de aprendizaje sobre el concepto intervalo, que pueda considerar dolorosa o traumática? ¿Podría tener algún recuerdo agradable al respecto? Por favor describirlos.
47. ¿Ha sentido alguna vez, rabia, impotencia o miedo al enfrentarte a la necesidad de leer o discutir sobre algún artículo relacionado con el tema de la enseñanza del intervalo? Si es así, ¿podría describir el hecho y tratar de comprender por qué sucedió?
48. ¿Considera usted que el concepto intervalo ha adquirido una importancia diferente a la que tenía hace 20, 10 o 5 años? ¿Cómo lo visualiza?
49. ¿Ha sido su aprendizaje sobre el intervalo un proceso sencillo o le ha costado? ¿Cómo se siente al respecto?

Anexo 5: Analytical Scheme

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
GRUPO INVESTIGACIÓN POR LAS AULAS COLOMBIANAS –INVAUCOL
Conocimiento Profesional Docente: Nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas.
Instrumentos de investigación.
ANALYTICAL SCHEME¹⁰**

Autor Dr. Gerardo Andrés Perafán Echeverri

Presentación del Analytical Scheme

En su disertación doctoral Mumby (1973) se propone, además de determinar las consecuencias intelectuales de la enseñanza de las ciencias en el aula, construir e implementar un instrumento de análisis para detectar en los estudiantes la emergencia de habilidades racionales frente al conocimiento y su independencia respecto del juicio de los profesores. Mumby propone una compleja simbología, o serie de algoritmos, para representar y simplificar los datos provenientes de la transcripción de clases y de entrevistas, con miras a hacerlos más asequibles a los programas de computador. Una vez determinados sus componentes conceptuales y prácticos, Mumby recomienda esta “técnica” para investigaciones que se lleven a cabo sobre los profesores y su enseñanza (1973: 1). En términos generales Mumby concibe el Analytical Scheme como un cuerpo conceptual presentado, a partir de un trabajo de conversión, en la forma de algoritmos, que orienta el análisis y posterior interpretación de datos, o más exactamente episodios.

Por su parte, Russell (1976) en su tesis de doctorado “On the Provision Made for Development of Views of Science and Teaching in Science Teacher Education (Sobre la planeación para el desarrollo de puntos de vista sobre la ciencia y la enseñanza en la formación del profesorado de Ciencias), desarrolla un analytical scheme que permite identificar, organizar, seleccionar y, en últimas, analizar diferentes perspectivas sobre la naturaleza de la ciencia y sobre la enseñanza de las ciencias. Al contrario de Mumby, Russell mantiene un método más circunscrito a los trabajos previos que han hecho uso de esta técnica de investigación en la enseñanza, aunque propone seguir lo que Toulmin denominó “esquema para analizar argumentos” (Toulmin, 2007: 135) como complemento al método tradicional. En efecto, el modelo presentado por Russell mantiene el esquema tradicional de registro y organización de los datos por episodios, por un lado, y de identificación y análisis de los datos sobre la base de conceptualizaciones previamente determinadas; no obstante, su aporte, a nuestro juicio, consiste en haber hecho uso de la forma de los argumentos ilustrada por Toulmin, para analizar situaciones concretas del aula.

¹⁰ Tomado de: Perafán. 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 obedecen, entonces, en primera instancia, a la determinación de la categoría Conocimiento Profesional Docente Específico, como un “sistema de saberes integrados en función de una categoría particular construida por el profesorado, en el desenvolvimiento histórico de la enseñanza, para formar sujetos desde un lugar epistémico-cultural puntual, es decir, desde tal categoría. En el proceso de producción de la categoría en el aula, el profesor, si es que hablamos de un profesor, esta mediado por la intención de interpelar a los otros y a sí mismo; en dicha interpelación se descubre el devenir de los sujetos en el aula” (Perafán, 2011).

Así, el primer aspecto a identificar y caracterizar, en el proceso de análisis de la información, es la intencionalidad de la enseñanza (IE) como dispositivo estructurante y distintivo de cada uno de los saberes que se integran a la categoría en su proceso de construcción. Dicha intencionalidad se mide por la direccionalidad en la que ocurre el “discurso” del maestro. Discursividad que sale al encuentro del sujeto o de la “cosa”. Es decir, que hay que identificar si la intencionalidad implícita y explícita en la que se desenvuelve la acción intencional discursiva del maestro (AIDM) es la explicación de un supuesto orden en la naturaleza, lo que llamaremos la acción intencional discursiva del maestro dirigida a objetos (AIDM→O), o la interpelación de los otros para provocar el devenir de la subjetividad, que llamaremos acción discursiva intencional del maestro dirigida a sujetos (AIDM→S). Entendemos que pertenece, por definición, al Conocimiento Profesional Docente Específico todo saber (saber académico, guiones y rutinas, teorías implícitas o saberes basados en la práctica) del que se pueda mostrar al menos un claro indicio de su orientación, por naturaleza y principio, a la interpelación del otro para provocar el devenir de la subjetividad.

Así las cosas, para el análisis de la información debemos suponer que un Episodio cualquiera (Epn) está incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro planteados (\mathfrak{N}) si y sólo si (\leftrightarrow) el saber Y_n (que pertenece a ese tema particular - \mathfrak{N} -) aparece estructurado (pertenece, está contenido) en una acción discursiva intencional del maestro dirigida a sujetos (AIDM→S). De donde podemos obtener la siguiente formulación general:

ARG2: $E_{pn} \subset \mathfrak{N} \leftrightarrow Y_n \in \mathfrak{N} \text{ y } Y_n \in \text{AIDM} \rightarrow \text{S}$

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: $E_{pn} \subset \vartheta_1 \leftrightarrow Y_1 \in \vartheta_1 \text{ y } Y_1 \in \text{AIDM} \rightarrow S$

ARG2.2: $E_{pn} \subset \vartheta_2 \leftrightarrow Y_2 \in \vartheta_2 \text{ y } Y_2 \in \text{AIDM} \rightarrow S$

ARG2.3: $E_{pn} \subset \vartheta_3 \leftrightarrow Y_3 \in \vartheta_3 \text{ y } Y_3 \in \text{AIDM} \rightarrow S$

ARG2.4: $E_{pn} \subset \vartheta_4 \leftrightarrow Y_4 \in \vartheta_4 \text{ y } Y_4 \in \text{AIDM} \rightarrow S$

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

El primer aspecto por definir es el del estatuto epistemológico fundante (Eef) reconocido a los saberes que integran el Conocimiento Profesional Docente Específico. Así: para los saberes académicos (Y1) la transposición didáctica (Td); para los saberes basados en la experiencia (Y2) la práctica profesional (Pp); para las teorías implícitas (Y3) el campo cultural institucional (Cci); y para los guiones y rutinas (Y4) la historia de vida (Hv).

Siendo así, un episodio cualquiera (E_{pn}) se reconocerá incluido (\subset) en un tema cualquiera de los cuatro (ϑ_n) planteados como esclarecedores del caso, si y solo si (\leftrightarrow) el tema (ϑ_n) pertenece (\in) a uno de los cuatro saberes (Y_n) y dicho saber a uno de los cuatro estatutos epistemológicos fundantes (Eef_n) descritos. Obtendremos de esta manera la siguiente formulación del argumento:

ARG3: $E_{pn} \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \text{ (es causado por) } Eef_n \text{ (Td;Pp; Cci; Hv)}$

En ese orden de ideas obtenemos un nuevo despliegue de formas de argumentos posibles, para el análisis de la información, con miras a diferenciar en los documentos transcritos y ordenados en episodios, los saberes que mantiene el profesorado, en cada caso, asociados a sus estatutos epistemológicos fundantes.

ARG3.1: $E_{pn} \subset \vartheta_1 \leftrightarrow \vartheta_1 \in Y_1 \text{ y } Y_1 \text{ (es causado por) Td}$

ARG3.2: $E_{pn} \subset \vartheta_2 \leftrightarrow \vartheta_2 \in Y_2 \text{ y } Y_2 \text{ (es causado por) Pp}$

ARG3.3: $E_{pn} \subset \vartheta_3 \leftrightarrow \vartheta_3 \in Y_3 \text{ y } Y_3 \text{ (es causado por) Cci}$

ARG3.4: $E_{pn} \subset \vartheta_4 \leftrightarrow \vartheta_4 \in Y_4 \text{ y } Y_4 \text{ (es causado por) Hv}$

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 (Yn) y estatutos epistemológicos fundantes (EeFn: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 por 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 (Y1) la formulación saberes explícitos del orden teórico = (Sext).

Para los saberes basados en la experiencia (Y2) la formulación saberes explícitos del orden práctico = (Sexp).

Para las teorías implícitas (Y3) la formulación saberes inconscientes estructurados como teorías = (Sinet).

Para los guiones y rutinas (Y4) 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 (Epn) 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 (Cns). Las cuales como las hemos identificado son: Sext, Sexp, Sinet, Simr o Sim-r.

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

ARG4: $Epn \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset Cns$

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

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

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

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

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

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

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

ARG1: $Epn \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \in \Theta_A$


ARG2: $Epn \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n \text{ y } Y_n \in AIDM \rightarrow S$

ARG3: $Epn \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \text{ (es causado por) } Eefn$



ARG4: $Epn \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n \text{ y } Y_n \subset Scn$

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.

Anexo 6: Formato Analytical Scheme

 <p style="text-align: center;">Analytical Scheme</p> <p style="text-align: center;">Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Russell, 1976; Perafán, 2004)</p>		
Grupo de Investigación por las aulas colombianas – INVAUCOL		
El Conocimiento Profesional Docente Específico del profesorado de Licenciatura en Música asociado a la noción intervalo		
Investigadora: Andrea Triviño Valbuena	Fecha:	Profesor: Texto: Clase No. ___
Línea	Organización por episodios relativos a:	Análisis e interpretación. Tipos posibles de argumentos: ARG1: $EP_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta_n$ ARG2: $EP_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow Y_n \in \vartheta_n$ y $Y_n \in AIDM \rightarrow S$ ARG3: $EP_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) $Eefn (Td;Pp; Cci; Hv)$ ARG4: $EP_n \subset \vartheta_n \leftrightarrow \vartheta_n \in Y_n$ y $Y_n \subset Cns$

Anexo 7: Muestra Analytical Scheme diligenciado para esta investigación

 <p style="text-align: center;">Analytical Scheme</p> <p style="text-align: center;">Procedimiento para la organización y análisis de datos en episodios. (Mumby, 1969; Russell, 1976; Perafán, 2004)</p>	
Grupo de Investigación por las aulas colombianas – INVAUCOL	
El Conocimiento Profesional Docente Específico del profesorado de Licenciatura en Música asociado a la noción intervalo	
<p>Fecha: 12/03/2019</p> <p>Investigadora: Andrea Triviño Valbuena</p> <p style="text-align: right;">Profesor: 9A</p> <p style="text-align: right;">Texto: Clase No. 1</p>	
Línea	<p style="text-align: center;">Organización por episodios relativos a: Observación Participante</p> <p style="text-align: center;">Análisis e interpretación. Tipos posibles de argumentos: ARG1: $EP_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \in \Theta_n$ ARG2: $EP_n \subset \theta_n \leftrightarrow Y_n \in \theta_n$ y $Y_n \in AIDM \rightarrow S$ ARG3: $EP_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y Y_n (es causado por) $E_{efn}(T_d; P_p; C_{ci}; H_v)$ ARG4: $EP_n \subset \theta_n \leftrightarrow \theta_n \in Y_n$ y $Y_n \subset C_{ns}$</p>
4	<p>Ep. 1 Maestro: Buenos días, por favor se ubican bien, que nadie me quede detrás de nadie, niñas a la derecha (señala la derecha) hombres a la izquierda (señala la izquierda), abran ventanas por favor. Llamo lista, responden presente. Maestro: (Llama lista, insiste en que los estudiantes respondan “presente”)</p> <p style="text-align: right;">Arg. 1.1 Arg. 2.1 / Arg. 4.1</p>
15	<p>Ep. 2 Maestro: Bien, tareas, empezamos con melodías y enseguida revisamos duetos, a ver Andrés melodía número ocho, allegro (cuenta) un, dos tres. Estudiante: Solfea la melodía ocho.</p>  <p style="text-align: right;">Arg. 3.1</p>