

Pensamiento

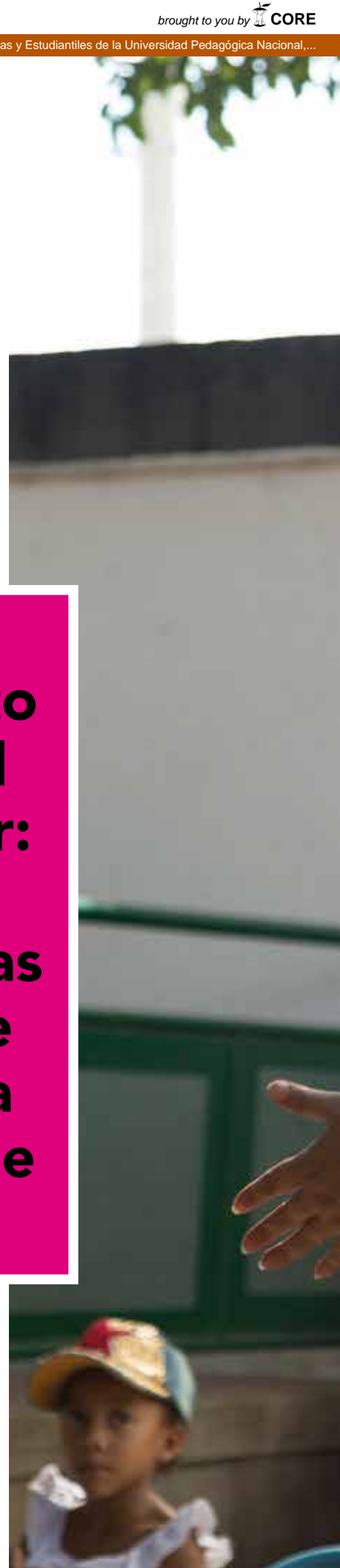
El conocimiento profesional del profesor: tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores

Lila Adriana Castañeda Mosquera
Gerardo Andrés Perafán Echeverri

(pensamiento), (palabra)... Y oBra

El conocimiento profesional del profesor: tendencias investigativas
y campo de acción en la formación de profesores

Lila Adriana Castañeda Mosquera - Gerardo Andrés Perafán Echeverri





El conocimiento profesional del profesor: tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores¹

Resumen

En este artículo se realiza un recorrido por diferentes etapas en la investigación sobre el docente, y se analizan tres aspectos: sus habilidades, su pensamiento y su conocimiento.

Se considera que el conocimiento profesional del profesor es diferente del ejercicio de una disciplina específica; por ejemplo, ser docente de música dista de ser músico en sí. Desde esta perspectiva, se presentan dos enfoques alrededor de la investigación sobre el conocimiento profesional del profesor: la enunciada por el grupo Investigación y Renovación Escolar (IRES), de la Universidad de Sevilla y la del grupo Investigación por las Aulas Colombianas (Invaucol), de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

Después de analizar el panorama sobre conocimiento profesional del profesor, el presente artículo formula algunos interrogantes y propuestas sobre la formación de los educadores musicales.

Palabras claves

Epistemologías del profesor, formación de profesores, conocimiento profesional del profesor

The educator professional knowledge: research trends and field of action in teacher training

Abstract

This paper aims at exploring diverse stages in the research on the educator, passing through three specific moments: in the first one, the research focuses on the teacher's skills; in the second, on the education philosophy, and finally, the knowledge of the educator is analyzed in the third one.

The professional knowledge of teaching diverges from the exercise of a specific discipline; thus, for example, to be a *teacher of music* is not the same thing as being a *musician*. From this perspective, two different research approaches on the professional knowledge of the teacher are herein presented: the first one is that of the Research and School Renewal Group (IRES) from the University of Seville, while the other comes from the research group Through the Classrooms of Colombia (INVAUCOL), from the Universidad Pedagógica Nacional of Colombia.

After analyzing the panorama about the teacher's professional knowledge, the article closes by asking some questions and advancing some proposals on the formation of music educators.

Keywords

Epistemologies of the Professor, professional knowledge of the educator, teacher training.

Conhecimento profissional do professor: pesquisa de tendências e campo de ação na formação de professores

Resumo

Este artigo propende fazer uma turnê de diferentes fases na pesquisa do professor, passando por três momentos: o primeiro deles, pesquisa sobre as habilidades do professor, depois se pesquisa sobre o pensamento docente e, em terceiro lugar, o conhecimento do professor discutido.

Considera-se que o conhecimento profissional do professor é diferente do exercício de uma disciplina específica; assim, por exemplo, ser um professor de música é diferente de ser músico. Nesta perspectiva, se apresentam duas abordagens sobre a pesquisa perto do conhecimento profissional do professor: a enunciada pelo grupo: Pesquisa e Renovação Escolar (IRES) da Universidade de Sevilla, e o grupo de pesquisa para as salas de aula colombianas (INVAUCOL), da Universidade Pedagógica Nacional de Colômbia.

Depois de analisar o panorama sobre o conhecimento profissional do professor, este artigo fecha fazendo algumas perguntas e propostas sobre a formação de educadores musicais.

Palavras-chave

Epistemologias do Professor; conhecimento profissional do professor; formação de professores.

¹ Este texto se fundamenta en la investigación sobre el "Conocimiento profesional específico de los profesores de música asociado a la noción de compás", que se lleva a cabo en la Maestría de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, específicamente en la línea de epistemología y conocimientos del profesor, del grupo Investigación por las Aulas Colombianas (Invaucol).

Presentación

La investigación educativa es un campo de gran importancia en las comunidades científicas de diversas áreas del saber; esta genera impactos en todo el sistema educativo y en los ámbitos políticos, filosóficos, psicológicos y sociológicos. Por tanto, el programa de investigación sobre el profesor ha tenido importantes y variados desarrollos, inscritos en muy diversos enfoques y paradigmas, pues han surgido en distintos momentos de la reflexión sobre la educación. De esta manera, se hace necesario recoger algunos momentos significativos de la indagación acerca del docente: a) se inicia con la indagación sobre las *habilidades* del profesor, la cual se dio en correspondencia con el desarrollo de la psicología educativa desde diversas corrientes como el conductismo y el cognitivismo. b) Un segundo momento estaría representado por la reflexión sobre el *pensamiento* del profesor, que, además de la perspectiva de la psicología, adopta una visión desde las Ciencias Sociales y ve las interacciones no desde el individuo sino desde el colectivo, e involucra elementos como la toma de decisiones y las creencias subyacentes a la enseñanza, para formular interrogantes sobre el origen de la acción del profesor. c) El tercer momento se refiere a la investigación sobre el *conocimiento* del profesor, que se distancia de la búsqueda de eficacia y traslada la pregunta a campo sobre la naturaleza del conocimiento que posee el docente, pues aquí se considera una diferencia con el conocimiento disciplinar y que involucra una realidad compleja, como la educación y la escuela.

Desde la investigación sobre el profesor eficaz hasta la indagación sobre cognición docente

En esta sección se enuncian algunas de las investigaciones sobre las habilidades del profesor que se han desarrollado desde un enfoque predominantemente conductual y en busca de la efectividad y la eficacia. Posteriormente se involucran elementos de las Ciencias Sociales e indagaciones sobre lo que pasa en la mente del profesor antes y durante su acción. Lee Shulman (1997) las agrupa en cinco tendencias principales: a) la investigación proceso-producto, b) la investigación sobre el tiempo de aprendizaje académico (TAA), c) la investigación mediacional centrada en el estudiante, d) la ecología del aula y e) la cognición docente.

El programa de proceso-producto surge a finales de los años 1960, en coherencia con

la psicología conductista relacionado con la explicación sobre la eficacia en la enseñanza, junto a conductas de los profesores con resultados sobresalientes en los estudiantes. Según este enfoque, resulta cuestionable la naturalidad de las conductas observadas, pues muchas veces son impuestas desde el diseño experimental. Y no se busca una explicación sobre la relación entre conducta y respuesta, sino que se valida de forma cuantitativa y con un marcado pragmatismo, es decir, buscar lo que funciona.

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

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

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

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

Luego surge el enfoque de investigación de la ecología del aula que, como señala Angulo Rasco (1999), incluye las cualidades sociales y físicas de los contextos; ve el aula como un sistema vivo y puede ser considerado una evolución del anterior. Toma como fundamento la antropología, la sociología y la lingüística, y asume la postura desde las Ciencias Sociales, en la que la investigación no se concibe como fuente de respuestas prácticas sino de crítica; sus



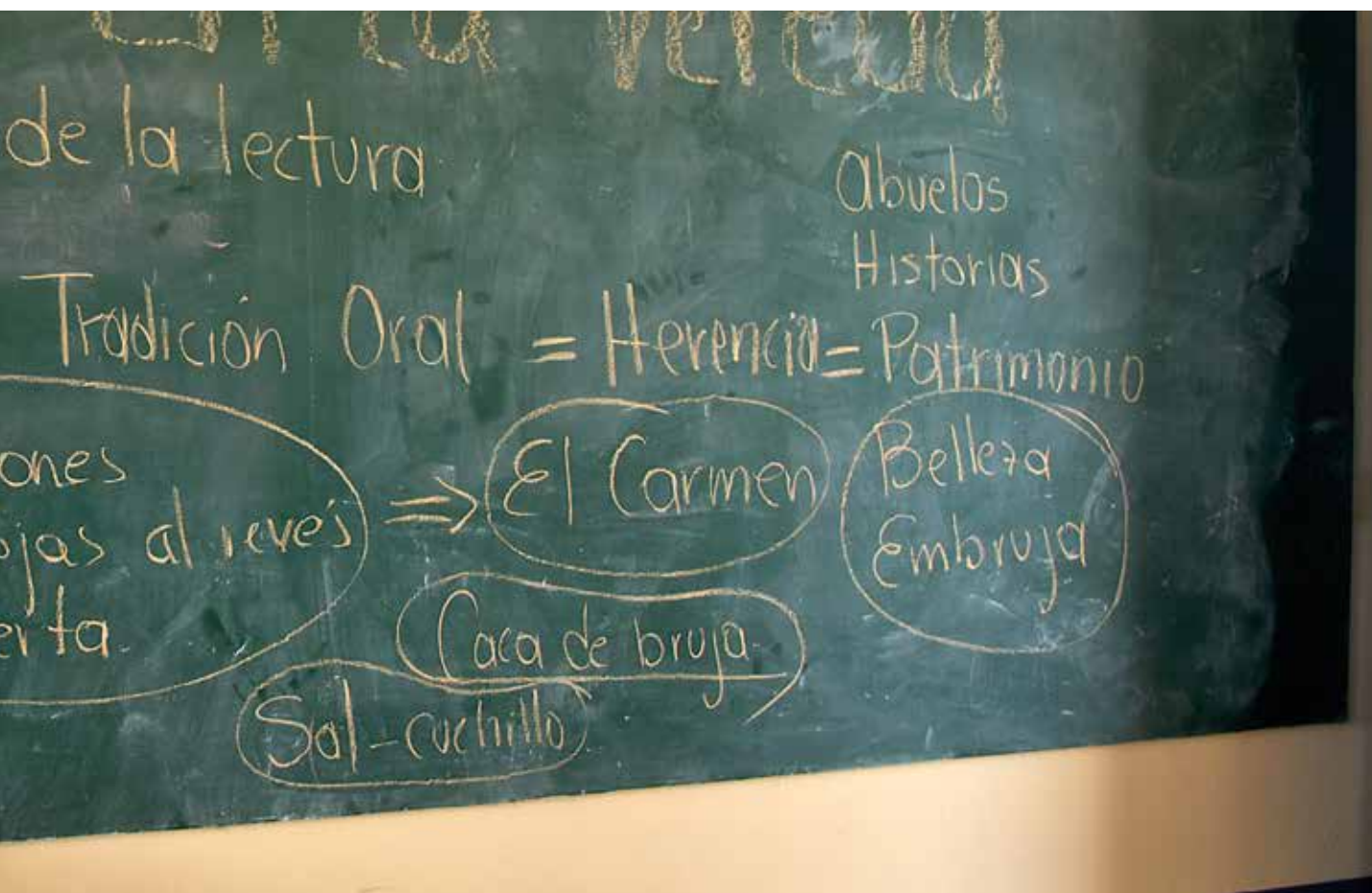
proposiciones difícilmente se traducen en principios de política educativa o indicaciones prescriptivas. Esta investigación introduce un concepto metodológico clave: *descripción densa o profunda*, según la cual, en palabras de Briones (2006), "la tarea de la etnografía no es la observación ni la descripción simple, sino la descripción profunda de los significados de la acción humana realizada de tal modo que la haga inteligible".

Las debilidades de este programa, indicadas por Shulman (1997), son: la dificultad de realizar estudios interpretativos con niveles adecuados de fiabilidad y precisión, también que algunas variables se examinan con detallismo, pero se descuidan otras igualmente importantes. No siempre se especifica cómo se recogieron datos ni cómo se infirieron las conclusiones a partir de ellos; además se tiende a ignorar la sustancia de la vida del aula, el contenido específico del currículum, y se centra en los estudiantes hasta cierto punto victimizados.

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

Estudios sobre el pensamiento del profesor

En 1968, Philip Jackson publicó el libro *La vida en las aulas* (2009), en el cual describió en detalle la actividad del docente, categorizó las fases de enseñanza preactiva y enseñanza interactiva, siendo la primera el momento en el que el profesor planea lo que se va a hacer en clase y la segunda, la acción de la clase en sí. Tras resaltar la importancia de investigar sobre los pensamientos del profesor en la planificación para comprender mejor los procesos en el aula, se establece así un punto de partida para las posteriores investigaciones sobre la cognición docente.



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

El profesor experto

A partir de 1975 se inician investigaciones en diferentes grupos académicos sobre el pensamiento del profesor como posibilidad del desarrollo docente. En 1983, como lo menciona Perafán (2004), se constituye la Asociación Internacional para el Estudio del Pensamiento Docente (ISATT, por su sigla en inglés), en la Universidad de Tilburg, Nueva Orleans, que aborda cuatro grandes campos de investigación: propósitos y creencias de los profesores, intencionalidades y procesos de pensamiento, emociones y reflexión como aspectos de las acciones profesionales y el pensamiento del profesor influido por factores contextuales (p. 42). Uno de los mayores aportes de estas investigaciones es el descubrimiento del saber particular que poseen los llamados *profesores expertos*, que cuentan con diez o más

años de ejercicio docente. Este descubrimiento surge de la comparación de la práctica de profesores expertos versus la de los profesores principiantes y que llega a conclusiones como la surgida en el artículo "Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales", de Sigrun Gudmundsdóttir y Lee Shulman (2005): "[...] mientras que el profesor experto ha desarrollado una sofisticación en segmentar y estructurar el currículum y conoce los pros y contras de cada enfoque, el principiante solo conoce una forma, la que utiliza" (p. 9).

Esta y otras investigaciones revelan la existencia del saber experto que es organizado y denominado de distintas maneras a lo largo del desarrollo del programa de investigación sobre el docente.

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

Planeación y toma de decisiones del profesor

Las investigaciones sobre la planificación del profesor revelaron la existencia de por lo menos ocho tipos diferentes de planificación: semanal, diaria, de largo alcance, de corto alcance, anual, de periodo lectivo, de unidad y de lección.

Otro de los grupos de investigaciones sobre el pensamiento del profesor se centró en el procesamiento de información y la toma de decisiones durante la enseñanza, llamado también *pensamiento y decisiones interactivos*, el cual consistió en el análisis de los pensamientos subyacentes a las acciones del profesor durante la enseñanza y los factores que llevan a mantener, reformar o replantear las actividades planificadas. Se introdujo además el concepto de *rutina* como plan mental o guion preestablecido que se reorienta, se adapta o se realiza, como fue planeado, según el comportamiento de los estudiantes. Estas rutinas reducen el volumen consciente de decisiones que un docente toma dentro de su intervención.

Teorías y creencias

El tercer grupo, teorías y creencias de los profesores, investigó sobre las estructuras cognitivas esquemáticas en forma de proposiciones sobre características o clases de los objetos. Las primeras indagaciones se centraron en las teorías y creencias explícitas en los profesores; las segundas, inscritas en una visión más interpretativa que explicativa, buscaban los sentidos y significados que los profesores dan a sus acciones bajo la influencia de la intencionalidad del profesor y la cultura que lo constituye.

Hasta aquí se ha definido una tendencia que se fundamenta en un enfoque de tipo cognitivo y que afirma que el pensamiento es una determinante causal de la acción humana; muestra, además, cuáles son las estructuras del pensamiento del docente y cómo estas, tanto en la planeación como en la enseñanza interactiva, determinan su actuación. Sin embargo se insinúa otro enfoque que postula que entre las creencias y la actuación del profesor no siempre hay una relación causal plena, lo cual lleva a concluir que estas no constituyen todo el pensamiento del profesor. Eso ha llevado a pensar en otro campo más complejo relacionado con el conocimiento del profesor. El programa ha desembocado en líneas y proyectos de investigación que buscan identificar y caracterizar el conocimiento base que mantiene o que produce el profesorado con el fin de fundamentar su desarrollo profesional.

Concepciones sobre el conocimiento profesional del profesor

Primeros momentos

A continuación se reseñan algunas propuestas teóricas que describen la configuración del conocimiento del profesor. Para Angulo Rasco (1999) el trabajo de Elbaz (1981) es pionero en el conocimiento *desde* los docentes y no *sobre* los docentes. Elbaz señala cinco orientaciones

sobre el conocimiento personal práctico: situacional, personal, social, experiencial y teórica; además enunció cinco dominios de contenido práctico: conocimiento del yo, conocimiento del ambiente de enseñanza, conocimiento de la materia que ha de enseñarse, conocimiento curricular y conocimiento de la instrucción. Este panorama delinea la complejidad del estudio sobre el pensamiento del profesor.

Shulman (1987) señala como componentes del conocimiento del profesor: el conocimiento del contenido; el conocimiento didáctico general; el conocimiento del currículum; el conocimiento didáctico del contenido; el conocimiento sobre los alumnos, y el conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos. Resalta la importancia de profundizar en el estudio del conocimiento didáctico del contenido. En este artículo señala como posibles fuentes de estos conocimientos: “[...] 1) formación académica en la disciplina a enseñar; 2) los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y la financiación, y la estructura de la profesión docente); 3) la investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores; y 4) la sabiduría que otorga la práctica misma” (p. 11).

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

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

Elbaz (1981)	Shulman (1987)	Angulo (1999)	Marcelo (2005)
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento personal práctico: situacional, personal, social, experiencial, teórico. • Conocimiento del yo. • Conocimiento del ambiente de enseñanza. • Conocimiento de la materia que ha de enseñarse conocimiento curricular. • Conocimiento de la instrucción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del contenido, • Conocimiento didáctico general. • Conocimiento del currículo. • Conocimiento didáctico del contenido. • Conocimiento sobre los alumnos. • Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Representación de la materia. • Procesos de enseñanza. • Interacción entre representación del contenido de la materia y acción práctica. • Conocimiento valorativo. • Esquemas de actuación y comprensión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento psicopedagógico. • Conocimiento del contenido. • Conocimiento didáctico del contenido.

Cuadro 1. Comparación de elementos constitutivos del conocimiento del profesor para Elbaz, Shulman, Angulo y Marcelo, elaboración propia.

El conocimiento del profesor como conocimiento yuxtapuesto

La reflexión sobre el conocimiento docente avanza en diferentes grupos académicos, entre ellos el proyecto curricular investigación y renovación escolar (IRES) en la Universidad de Sevilla, liderado inicialmente por Rafael Porlán, Pedro Cañal y Eduardo García. En este proyecto se asume el conocimiento del profesor desde una perspectiva epistemológica, presentando la categoría *conocimiento escolar*, cuyo origen se diferencia del disciplinar: "De hecho, en 1989 Rafael Porlán en su tesis doctoral pretende establecer una primera base epistemológica para fundamentar el conocimiento escolar" (García y Porlán, 2000 p. 3).

En el artículo de Porlán, Rivero y Del Pozo (1997a) *Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos*, se propone un esquema de los componentes del conocimiento del profesor (cuadro 2).

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

Cuadro 2. Dimensiones y componentes del conocimiento profesional.

Fuente: Porlán, Rivero y Del Pozo (1997, p. 158)

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

Los saberes académicos se refieren al conjunto de concepciones disciplinares relacionadas con los contenidos de la disciplina y los de las ciencias de la educación. Estos saberes se generan en la formación inicial, es decir, en el pregrado.

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

Las rutinas y guiones son conjuntos de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos del aula y se generan cuando se es estudiante antes de ejercer la docencia. Responden a preguntas sobre el qué y el cómo del hacer. Por su carácter no explícito son muy resistentes al cambio.

Por último, las teorías implícitas dan razón de las creencias y acciones del profesor en función de

categorías externas, tienen carácter inconsciente y suelen guardar relación con estereotipos sociales dominantes.

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

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

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

El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas

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

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

En este sentido, Perafán (2005) señala:

Lo que hace complejo el conocimiento del profesor, no son solo los diferentes tipos de saberes que integra, sino también las distintas fuentes de las que emergen tales saberes. Así, el principio de transposición

didáctica deviene fundante del saber académico, la práctica profesional de los saberes basados en la experiencia, el campo cultural institucional de las teorías implícitas y la historia de vida del docente de los guiones y rutinas. (p. 2).

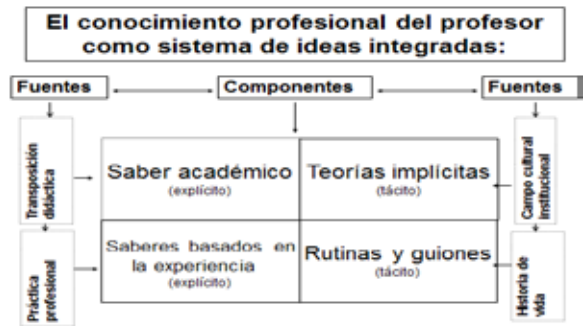


Figura 1. Conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas

Fuente: Perafán (2004, p. 65).

En la figura 1 se muestra la relación entre los cuatro tipos de saberes del profesor y sus cuatro estatutos epistemológicos fundantes. Para esto se hace necesario resignificar los tipos de saber presentados por Porlán y Rivero (1998), dando paso a nuevos sentidos que resaltan la participación que ha tenido el profesor en la construcción de los conocimientos que enseña.

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

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

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

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

Los *saberes basados en la experiencia* aluden a los principios de acción que resultan de la reflexión sobre la acción y a los sentidos que la práctica profesional da a las diferentes categorías enseñadas. No parten únicamente de la reflexión en la práctica, sino de la práctica misma. De acuerdo con Perafán (2013), “[...] la práctica profesional docente es racional por sí misma, no requiere de una razón externa para existir como saber”.

La reflexión en la acción y sobre la acción (Schön, 1998) se convierte en un principio de actuación que determina el accionar del profesor. Según Espinosa (2013), es “un proceso que responde a situaciones complejas de la realidad en el aula, atendiendo a que diariamente el docente se enfrenta a situaciones nuevas dado que su trabajo recae sobre sujetos racionales que provienen de diversos contextos, con culturas diferentes” (p. 38).

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

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

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

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

Para el grupo Invaucol, el conocimiento del profesor se produce en esta polifonía epistemológica entre los cuatro saberes, no de forma yuxtapuesta y desintegrada,

sino como un conocimiento complejo que, más allá de la simple transmisión de una disciplina, busca dar sentido y significado a los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. Surge entonces la cuestión acerca de cuál es el lugar en el que se evidencia esta polifonía epistemológica, dando paso a la categoría de investigación sobre el conocimiento profesional específico asociado a categorías particulares.

El conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares

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

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

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

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

[...] la comunicación no puede agotarse en el intercambio de informaciones[sino]convertirse a su vez en una comunión de vida y un acuerdo sobre la consecución de un fin [...] [a este] tipo de comunicación corresponden el símbolo y el nivel simbólico de la significación (comportamiento intencional) (p. 89).



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

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

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

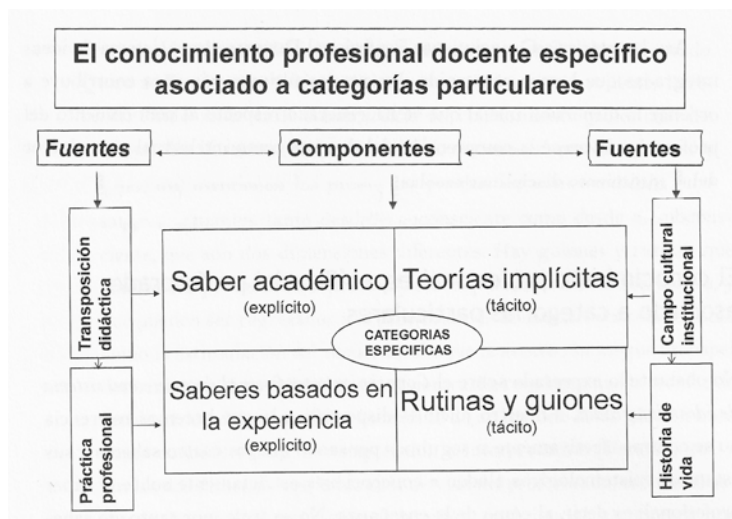


Figura 2. Conocimiento profesional docente específico asociado a categorías particulares
Fuente: Perafán (2013).

Implicaciones en la formación de educadores musicales

Al considerar el conocimiento del profesor, compuesto por los cuatro saberes antes mencionados, es evidente que los programas de formación de educadores deben preguntarse si la formación que se imparte está orientada a estructurar y complejizar este tipo



de conocimiento, o si continúa primando el estudio de factores externos al profesorado (saber enciclopédico, lógica disciplinar, eficacia técnica, intereses de política educativa), sin promover el desarrollo del saber profesional sino el almacenamiento de información, re-produciendo en el sistema educativo un enfoque educativo tradicional.

Si se entiende el conocimiento profesional del profesor de música como diferenciado del estrictamente musical e integrado por los cuatro componentes explicados en el apartado anterior, y con el propósito de interpelar al estudiante para que devenga como sujeto a partir de las enseñanzas dadas, surgen toda clase de inquietudes sobre la formación de educadores musicales, pues los planes de estudio de las carreras de educación musical y de música son sumamente similares, diferenciándose solo en algunas materias didácticas y pedagógicas. Esto obedece a un enfoque hegemónico que concibe el conocimiento disciplinar como el único válido, importante y digno de ser transmitido, y la visión compartida por los estamentos del Estado que para enseñar basta con un aprendizaje somero de algunas concepciones y técnicas de enseñanza, generales y aplicables a todas las áreas del conocimiento.

Desde la perspectiva compleja, donde el conocimiento profesional del profesor se estructura desde una dimensión explícita y una tácita, al reconocer que los esquemas de pensamiento orientan en gran forma la actuación docente,

puede considerarse la importancia que tiene la reflexión sobre la dimensión implícita del conocimiento del profesor, pues este tipo de esquemas constituyen lo que Bourdieu (citado por Perrenoud, 2004) denomina el *habitus*, definido como un "pequeño conjunto de esquemas que permite engendrar infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos" (p. 39).

El surgimiento de pedagogías musicales específicas (Dalcroze, Orff, Kodály, Willems, etc.), a comienzos del siglo XX, marca un cambio profundo en el propósito de la educación musical; teniendo ahora como objetivo acercar la música y el quehacer musical a todos, y no la formación de una élite de virtuosos. De esta forma es posible preguntarse la razón por la cual la formación de educadores musicales se sigue realizando dentro del ideal del virtuosismo en la ejecución instrumental, dejando relegados aspectos como la vivencia sonora, la capacidad de crear e improvisar y el análisis y sistematización de diferentes manifestaciones musicales, no exclusivamente la música centroeuropea, entre otros interrogantes.

Quizás pensar sobre la cualificación de los cuatro saberes que integran el conocimiento profesional del profesor brinde una orientación más clara acerca de la formación de educadores musicales, al no privilegiar como único y exclusivo el saber académico, sino buscar en la historia

de vida, en la práctica profesional y en el campo cultural institucional como estatutos epistemológicos fundantes del conocimiento profesional, los elementos y experiencias que enriquezcan y posibiliten un panorama cada vez más amplio en la enseñanza musical.

En circunstancias como las actuales, en las que la sociedad demanda el mejoramiento de la educación en general, es necesario reflexionar y proponer nuevos horizontes en la formación del educador musical, las propuestas son las siguientes:

- *Reconocer las diversas prácticas artísticas extra académicas que realiza el profesor en formación.* Los educadores musicales en formación realizan una gran variedad de prácticas musicales de contextos y géneros diversos, proporcionando una enorme riqueza a las posibilidades de enseñanza. Infortunadamente estas prácticas musicales, llamadas *empíricas* o *populares*, frecuentemente son descalificadas e invisibilizadas en la academia, por el contrario, al ser integradas al currículo y tomadas en cuenta en la cotidianidad formativa, la historia de vida se reflexiona y enriquece, dando lugar a la formación de guiones y rutinas incluyentes y enfocados claramente hacia la configuración de sujetos a partir de nuevos saberes
- *Explorar las músicas populares y cotidianas de cada contexto institucional y social.* Es preciso fortalecer en el futuro educador musical la capacidad de recopilación, análisis y adaptación de las músicas cotidianas de los diferentes contextos en los que se desempeñará, sean estos de índole institucional, multicultural, confesional, inclusive de las llamadas *tribus urbanas*, de tal manera que la educación musical no permanezca a espaldas del uso cotidiano de la música y pierda las posibilidades de ser un espacio para el diálogo de saberes, sino que mantenga su significación y trascendencia en los campos culturales institucionales.
- *Fomentar la práctica reflexiva y sistemática desde etapas tempranas en la formación del educador musical.* La práctica educativa es el factor determinante en la configuración del conocimiento del profesor experto. Por esto el acompañamiento a las prácticas docentes, de una manera próxima y metódica, desde una perspectiva que se aleje de la simple repetición de técnicas predeterminadas, sino que permita el espacio de la experimentación, del error y del autorreconocimiento como sujeto-profesor es imprescindible para crear un verdadero hábito de la reflexión antes, durante y después de la acción docente. Estas prácticas docentes no pueden dejarse para los semestres finales de la carrera, deben tener un proceso que se inicie desde los primeros ciclos educativos, con el fin de permitir la deconstrucción de los conocimientos disciplinares y su adaptación a la visión del conocimiento escolar.
- *Fomentar el desarrollo humano a través del arte.* Formar sujetos que interpelen a otros sujetos para que devengan una nueva versión de sí mismos a través de la acción artística y, en este caso, musical; requiere

que este proceso se haya dado ya en el educador musical, siendo este una demostración de desarrollo integral en lo intelectual, emocional y físico. Para alcanzar ese *co-nacimiento* enunciado por Chevallard (1997) en la *transposición didáctica*: nacer con el otro a través de un saber nuevo; es imprescindible entender la docencia en una dimensión misional de vida, no como una actividad complementaria a la subsistencia, sino en la trascendencia que encierra el acompañar a los educandos a ser nuevas personas a través del arte. Así, las prácticas comunitarias y con estudiantes en condiciones educativas especiales son importantes porque redimensionan el impacto en la calidad de vida que generan los procesos musicales y artísticos. Posibilitando a su vez, el fortalecimiento de una sociedad incluyente, tolerante y resiliente.

Referencias bibliográficas

- Angulo R., J.F. (1999). *De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente.* En: A Pérez Gómez. J Barquín Ruiz y JF Angulo Rasco (comp.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica.* (pp.261-369) Madrid: Akal Ediciones.
- Babolin S. (2005) *Producción De Sentido.* (German Vargas Guillén trad.) Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, San Pablo (obra original escrita en 1999)
- Barinas, G. (2014). *Conocimiento profesional específico del profesor de biología asociado a la noción de célula.* Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Briones, G. (2006). *Teoría de las ciencias sociales y de la educación. Epistemología.* México: Ed. Trillas.
- Clark, C. y Peterson, P. (1997). *Procesos de pensamiento de los docentes.* En: M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza.* (pp. 442-539) Tomo III. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires: Aiqué.
- Elbaz, F. (1981). *The Teacher's Practical Knowledge: Report of a Case Study. Curriculum Inquiry.* Traducción libre del grupo Invaucol. Bogotá.

- Espinosa, S. (2013). *El conocimiento profesional del profesorado de preescolar y primaria sobre la noción de escritura*. Tesis de maestría. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jackson, P. (2009). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Marcelo, C. (2005). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar: una revisión personal. En: A. Perafán y A. Adúriz (comp.). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. (pp. 45-61). Bogotá: Nomos.
- García, F. y Porlán, R. (2000). El proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 205. Recuperado el 6 de junio de 2015 de: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm>
- Gudmundsdóttir, S. y Shulman, L. (2005). Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales. *Revista de currículum y formación de profesorado* 9(2), 1-13.
- Perafán, A. (2000). Pensamiento docente y práctica pedagógica: una investigación sobre el pensamiento de los docentes. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Perafán, A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán A. (2005). Epistemologías del profesor de ciencias sobre su propio conocimiento profesional. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, número extra VII Congreso, (pp.1-4).
- Perafán, A. (2013). El conocimiento profesional docente: caracterización, aspectos metodológicos y desarrollo. Aprobado para publicación en el libro: Estado de la Enseñanza de las Ciencias: 2000-2011. MEN-Universidad Del Valle. Sin publicar.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Ed. Graó.
- Porlán, R.; Rivero, A. y Del Pozo, M. (1997a). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I. Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias* 15(2), 155-173.
- Porlán, R.; Rivero, A. y Del Pozo, R. (1998b). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias* 16(2), 271-289.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias. Sevilla: Díada Editorial.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1987). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Shulman L. (1997). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea. En: M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza*. Tomo I. (pp. 9-91) Buenos Aires: Editorial Paidós.

Lila Adriana Castañeda

Mosquera: Licenciada en Pedagogía Musical Universidad Nacional de Colombia, especialista en Pedagogía Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Colombia, candidata a magíster en Educación UPN. Docente e investigadora en preescolar, primaria, secundaria y formación universitaria. Actualmente se desempeña como docente de la Licenciatura en Música de la Facultad de Artes de la UPN.

lilaacm@gmail.com

Gerardo Andrés Perafán

Echeverri: Docente investigador asociado de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor de los programas de maestría y doctorado en educación de la UPN. Doctor en Educación. Magíster en Educación. Licenciado en Filosofía. Excomisionado de la Sala Instituciones de la CONACES del MEN. Autor y coautor de libros y capítulos de libros de circulación nacional e internacional. Ha publicado artículos varios en revistas nacionales e internacionales.

anperafan@yahoo.com

Artículo recibido en diciembre de 2014 y aceptado en febrero de 2015.