

# CONOCIMIENTO PROFESIONAL DOCENTE: UN BREVE RECORRIDO HISTÓRICO

## TEACHING PROFESSIONAL KNOWLEDGE: A BRIEF HISTORICAL JOURNEY

**YEIRO BARROS CABARCAS**

Licenciado en Educación Física, Magister en Educación. ydbarros@hotmail.com

### **Resumen**

La contribución de este trabajo investigativo se concentrará en el recorrido histórico que han tenido los estudios en educación, su relación con los tipos de investigación y los paradigmas a los cuales han dado origen dentro del horizonte de las ciencias humanas. Todos estos cambios de pensamiento se han visto evidenciados en las prácticas pedagógicas que estuvieron dirigidas en un principio hacia el proceso enseñanza-aprendizaje, de una parte, enfocada en la didáctica de la ciencias, y en otra hacia el aprendizaje del estudiante, ya hacia la década de los años ochenta el interés estuvo centrado en el pensamiento del profesor surgiendo nuevas categorías de análisis: desde lo que saben hasta lo que deben saber en su conocimiento profesional y su producción de saberes desde su práctica pedagógica como lo plantea (Perafán, 2015).

**Palabras clave:** Pensamiento del profesor, Conocimiento profesional docente, Prácticas pedagógicas

### **ABSTRACT**

The contribution of this research work will focus on the historical journey that research in education has had, its relationship with the types of research and the paradigms to which they have given rise within the horizon of the human sciences. All these changes of thought have been evidenced in the pedagogical practices that were initially directed towards the teaching-learning process, on the one hand, focused on the didactics of science, and on the other towards student learning, already towards In the 1980s, interest was focused on the teacher's thinking, with the emergence of new categories of analysis: from what they know to what they should know in their professional knowledge and their production of knowledge from their pedagogical practice as proposed (Perafán, 2015 ).

**Keywords:** Teacher's thinking, Teacher professional knowledge, Pedagogical practices

## INTRODUCCIÓN

Los conceptos de pensamiento del profesor y conocimiento profesional del profesor están asociados su emergencia en el marco de los paradigmas con mayor predominio en la investigación socio-educativa, el cuantitativo o experimental y el cualitativo o interpretativo. El primero, hace referencia a las tendencias racionalistas, positivistas y empiristas, que explican los hechos a partir de las relaciones causa–efecto, predominantes hasta la década del sesenta; el segundo, representa las tendencias interpretativas, fenomenológica, hermenéutica, naturalista y etnográfica, que privilegian los significados de la acción humana. Cabe señalar que su distinción nominal no radica en el uso de un tipo particular de técnicas de recolección y análisis de información, sino en los supuestos epistemológicos, ontológicos y particularmente en la concepción que se tenga del sujeto en la investigación (Páramo y Otálvaro, 2006).

Existen diversos estudios que abordan esta línea de investigación centradas en el “pensamiento y el conocimiento del profesor” (Shavelson y Stern, 1983; Smith, 1983; Pérez, 1985; Erickson, 1986; Shulman, 1986b; Calderhead, 1987; Marcelo, 1987; Clark y Peterson, 1990; Porlán, 1993; Martín del Pozo y Rivero, 2001; Perafán, 2004, entre otros) reconocen desde la teoría de la complejidad, Morín (1984) quien plantea el proceso de transición que ocurre entre la racionalidad “clásica” o la “simplicidad” y una racionalidad emergente de diversas teorías científicas. Se trata de construir conocimiento sobre lo que se conoce, desea conocer y el método científico, sino de establecer relaciones de complementariedad entre ellos. De esta manera la construcción del conocimiento en las ciencias sociales, las ciencias humanas, y en general en el ámbito científico, considera la incorporación de aspectos de la experiencia humana ligados al contexto y la práctica sociocultural. En este escenario, Shulman (1986b) plantea un desarrollo entre lo que los profesores realizan en el aula y la manera como estas acciones afectan a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. De ahí el predominio del modelo de investigación: proceso-producto, en cuanto supone una relación causal entre la actuación de los profesores (proceso) y el rendimiento de los estudiantes (producto), lo cual representa una enseñanza y un aprendizaje eficaces. Por ende, este modelo es asumido como marco teórico y metodológico de la investigación educativa (Marcelo, 1987), en tanto aborda la enseñanza como habilidad y propone como técnica de recolección y análisis, la observación de las aulas y de los profesores.

Hacia la década del ochenta el paradigma proceso-producto empieza a perder vigor en la comunidad científica, ante la insistencia de algunos investigadores por 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, ya sea antes, durante o después de la acción pedagógica. Es decir, se centra la atención en el imaginario de un profesor que reflexiona sobre su práctica docente y, con base en este proceso, decide qué hacer y cómo actuar. De acuerdo con el resultado o el efecto producido en sus estudiantes, incorpora o no ciertos contenidos y acciones que se constituyen en rutinas o guiones orientadores de su práctica.

Esta actuación del profesor tiene su origen en los procesos de pensamiento, esto quiere decir que son coherentes con el sistema de creencias o los procesos mentales del profesor (Erickson, 1986; Shulman, 1986a, Clark y Peterson, 1990). De esta manera, se establece una relación fundamental entre la actividad del docente y su pensamiento. Una de las primeras investigaciones que pone en escena dicha relación, es *La vida en las aulas* (Jackson, 1968), un texto que marca el inicio de los estudios orientados a describir y comprender los procesos mentales que guían los comportamientos de los profesores.

Otro hecho que contribuye a la consolidación del paradigma del pensamiento del profesor ocurre en 1975 en el marco del Congreso Nacional de Estudios sobre la Enseñanza donde Shulman, en el informe resultado del panel que presidió, dio cuenta del reconocimiento del profesor como un profesional capaz de reflexionar y tomar decisiones frente a la actividad compleja del aula. Así lo explica Marcelo (1987):

*Los autores que participaron en ese panel se plantearon como principal objetivo describir la vida mental de los profesores, sus antecedentes y consecuentes. Para ello partieron de concebir al profesor como un agente, un clínico que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, actitudes, etc. (p. 14).*

Lo anterior sirvió como punto de partida al paradigma del pensamiento o pensamientos del profesor, como lo denomina Marcelo (1987); procesos de pensamiento de los docentes, como los describen Clark y Peterson (1990); conocimiento profesional del profesor, desde la perspectiva de Shulman (2001). El punto de confluencia entre estos autores estaba en afirmar que este paradigma se ocupa de reconocer el estatus de la profesión docente a través de tres categorías desde cuales se han producido diversas investigaciones: a) los procesos de planificación (pensamientos preactivos y postactivos); b) la toma de decisiones interactivas; c) las teorías implícitas y creencias del profesor. Las dos primeras categorías se ubican en un plano temporal, ya que ocurren antes, durante y después de la interacción en el aula; la tercera línea alude a los conocimientos que poseen los maestros representados en estructuras cognitivas, teorías y creencias, las cuales inciden tanto en la planeación como en la toma de decisiones y a su vez, son afectadas por la interacción en el aula.

Clark y Peterson (1990) consideran que estos ámbitos de investigación se han fortalecido con trabajos realizados por diversos investigadores y citan, entre otros, a Yinger (1977), Clark y Yinger (1979b), quienes establecen ocho tipos de planificación; Morine-Dersheimer (1979) estudió las relaciones dinámicas entre los tipos de planificación; Yinger (1977), Bromme (1982), Creemers y Westerhof (1982), quienes abordaron las rutinas, consideradas como un conjunto de procedimientos establecidos, tanto para el docente como para los alumnos, las cuales facilitan el control de conductas específicas; Morine y Vallance (1975), Semmel (1977), Clark y Peterson (1978), MacKay y Marland (1978), Lowyck (1980), Wodlinger (1980), Fogarty, Wang y Creek

(1982), quienes estudiaron los pensamientos y decisiones interactivos de los docentes. En estos sentidos se orientan las primeras contribuciones alrededor de los procesos de planificación y toma de decisiones por parte del profesor.

En relación con los estudios sobre teorías implícitas y creencias de los profesores, eje de investigación que en sus inicios contó con pocos trabajos, pero que en la actualidad ha captado la atención de los investigadores, correspondieron a estudios situados en diversas categorías implicadas en el análisis del pensamiento: teorías implícitas (National Institute of Education, 1975b), perspectiva personal docente (Janesick, 1977), sistema de constructos (Bussis, Chittenden y Amarel, 1976), conocimiento práctico (Elbaz, 1981), distinción entre estructuras cognitivas y creencias o teorías, (Nisbett y Ross, 1980) e importancia de los procesos de pensamiento de la enseñanza (Munby, 1982), todos ellos (en Clark y Peterson, 1990), coinciden en la idea de comprender cómo 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 le confiera sentido a la actividad.

### **Evolución del pensamiento al conocimiento profesional del profesor**

En un principio durante el desarrollo de diversos estudios sobre la enseñanza y, en particular, el de pensamiento del profesor, se observaron dificultades en lo teórico y metodológico, entre las cuales se destacan, el influjo del enfoque cognitivo y el predominio de una concepción de la enseñanza. La primera dificultad tiene que ver con el énfasis, en sentido estricto, en un enfoque cognitivo que descuidó variables emotivas y contextuales propias del juicio y el pensamiento del profesor (Doyle, 1985). La segunda, referida al predominio de una concepción de enseñanza como actividad eficaz, representada en el rendimiento del estudiante. Estas y otras dificultades actúan como objeciones en las investigaciones pertenecientes al paradigma del pensamiento del profesor y hacen que surja un interés por estudiar, no solo cómo piensa el docente, sino también qué piensa y por qué piensa de esa manera. Es decir, las tendencias de transición entre lo cognitivo y lo vivencial orientan la atención en aspectos socio-antropológicos y filosóficos y, en últimas, en el contenido del pensamiento del profesor (Shulman, 1986a; Marcelo, 1987; Perafán, 2004, Perafán y AdurizBravo, 2005). Esta transición es descrita por Marcelo (2005) en los siguientes términos:

*La investigación sobre el pensamiento del profesor, “teacher thinking” (Marcelo, 1987), predominante en la década de los años 80, dio paso a una gran preocupación por el conocimiento del profesor, “teacher knowledge”. El cambio de interés vino motivado por el descubrimiento de la estrechez del análisis psicológico y cognitivo de la investigación, así como de una creciente influencia contextual y epistemológica que reconocía, gracias a la aportación entre otros de Donald Schön (1982, 1987), el hecho evidente de que los docentes son profesionales que desarrollan una epistemología de la práctica, es decir, que*

*generan conocimiento sobre la enseñanza que merece la pena ser investigado (p. 47).*

Lo anterior explica por qué los desarrollos del pensamiento conciben un profesor sujeto a modelos y pautas de actuación, de ahí que se estudien sus procesos mentales antes, durante y después de la interacción en el aula. Por su parte, los desarrollos del conocimiento plantean la existencia de un conocimiento propio del profesor, el cual construye a lo largo de su práctica profesional. Esta diferencia, según Perafán (2005), obedece al énfasis inicial de las investigaciones alrededor de los procesos de razonamiento del profesor y el descuido de los problemas del contenido de su pensamiento. Para Viscaíno (2008) la división radica en que el pensamiento del profesor se sitúa en una perspectiva de énfasis cognitivo, mientras que el conocimiento profesional del profesor recibe la influencia de la teoría social y la teoría crítica de la enseñanza, las cuales, a su vez adoptan la epistemología de la complejidad (Morín, 1986, en Viscaíno, 2008).

En todo caso, la categoría de conocimiento señala un nuevo derrotero en las investigaciones, en tanto, en la última década, se percibe un interés progresivo por el contenido del pensamiento del profesor, reflejado en sus creencias, concepciones, estructura y modalidades del conocimiento enmarcado en unas condiciones contextuales determinadas. Lo cual significa el paso de una concepción de enseñanza como actividad eficaz guiada por las operaciones formales superiores a una enseñanza contextualizada que reconoce la intencionalidad del profesor y, en consecuencia, la existencia de un saber en la acción del maestro (planeación e interacción), un saber presente en el contenido de su pensamiento, así no sea fácilmente observable (Perafán, 2005). Asimismo, se confiere importancia a la reflexión del maestro sobre su práctica pedagógica, la cual contribuye a construir teoría y, por ende, posibilita la transformación o confirmación de sus principios y formas de acción (Shön, 1998).

Carter (en Bolívar, 2005) resume la transición de esta línea de investigación en tres momentos sucesivos: a) estudios sobre el procesamiento de la información y comparación entre profesores expertos y principiantes; b) estudios sobre el conocimiento práctico, incluyendo el conocimiento personal y conocimiento ecológico del aula; y c) estudios sobre el conocimiento didáctico del contenido, es decir, sobre los modos como los profesores comprenden y representan la materia a los alumnos. Esta incorporación de nuevas áreas de investigación y la certeza sobre la necesidad de caracterizar el conocimiento profesional del profesor, hace que se originen variadas líneas de investigación sustentadas en el conjunto de conocimientos implicados en la práctica pedagógica de los profesores en formación y en ejercicio. Estos estudios conforman una base de conocimiento para la enseñanza y son protagonizados por teóricos destacados.

Tal es el caso de Elbaz (1983), quien hace referencia a un conocimiento práctico, situado en el profesor y en su relación con el entorno y el currículo. A su vez, Shulman (1986a) propone considerar siete fuentes de conocimiento para la investigación sobre

el conocimiento del profesor: conocimiento del contenido (de la materia impartida), conocimiento pedagógico (principios y estrategias de organización de la clase), conocimiento del currículo (dominio de programas y materiales), conocimiento de los alumnos y del aprendizaje (sus características), conocimiento del contexto (desde el grupo, hasta la comunidad y la cultura) y conocimiento didáctico del contenido (CDC).

De todo lo anterior, se infiere que los estudios realizados sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor son relativamente nuevos y corresponden a un cuerpo sistemático de investigaciones centradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de profesores en ejercicio y en formación inicial. Estas investigaciones y aportes han contribuido a resignificar el estatus profesional del maestro, objeto fundamental de la línea de investigación Conocimiento profesional del profesor y razón de ser de la labor pedagógica dando paso a nuevos conceptos de tipo mental y social tales como (creencia, actitud, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideologías, percepciones, concepciones, sistema conceptual, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, reglas de la práctica, principios prácticos, etc.,) que han dado cabida a nuevas interpretaciones dirigidas a comprender su naturaleza y las posibles relaciones con la acción social o pedagógica, aunque su estructura teórica y sus poco alcances hacen que estén aún en proceso de construcción.

### **Referencias Bibliograficas**

Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En: L. M. Villar Angulo (Ed.). Conocimientos, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado (pp. 21-37). Alcoy: Marfil.

Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En: M. Wittrock (Comp.). La investigación de la enseñanza III. Cap. 6. Barcelona: Paidós.

Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. En: Revista de Educación (277) 29-42.

Elbaz, F. (1983). Teacher thinking. A study of practical knowledge. London: Croom Helm.

Erickson, F. (1986). Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza. En: M. Wittrock (Comp.). La investigación de la enseñanza II. Cap. 1. Barcelona: Paidós.

Grossman, P. L.; Wilson, S. M. y Shulman, L. S. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9 (2) 1-24.

Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.

Marcelo, C. (2005). *La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar*. En: G. Perafán y A. Adúriz-Bravo (Comp.) *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Editorial Nomos.

Martín del Pozo, R. y Rivero, A. (2001). *Construyendo un conocimiento profesionalizado para enseñar ciencias en la educación secundaria: Los ámbitos de investigación profesional en la formación inicial del profesorado*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (40) 63-79.

Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. En: *Pensamiento crítico/Pensamiento utópico*. Col. dirigida por José Ma. Ortega. Barcelona: Anthropos, Editorial del hombre.

Páramo, P. y Otálvaro, G. (2006). *Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos*. En: *Cinta de Moebio*. Consultado el 13 de septiembre de 2021. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10102501>

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

Perafán, G. (2015). *Conocimiento profesional docente y practicas pedagógicas: el profesorado como constructor de conocimiento disciplinar-profesional*. Bogotá: Aula humanidades.

Pérez, A. (1985). *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica*. En: S. Gimeno y A. Pérez. *La Enseñanza: su teoría y práctica*. Madrid: Akal Editor.

Porlán, R. (1993). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Díada editora.

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

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Narcea.

Shulman, L. S. (1986a). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, 15 (2) 4-14.