

Revista Especializada en Educación

ISSN 1315-4079 - Depósito legal pp 199402ZU41



Encuentro

Educacional

Edición Especial

Vol. 24

N° 1,2,3

Enero - Diciembre

2 0 1 7

Maracaibo - Venezuela

Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41 DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8274583>
Vol. 24 (1,2,3) enero - diciembre 2017 Edición Especial: 67-83

Epistemología y conocimiento profesional: una propuesta de evaluación de la acción docente

Eduardo Méndez Méndez¹ y Marlon Rivas Sánchez²

*¹ Programa de Ingeniería. Núcleo Costa Oriental del Lago.
Universidad del Zulia. Cabimas-Venezuela.*

*² Escuela de Letras. Facultad de Humanidades y Educación.
Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.*

edumendez24@gmail.com; marlonrisan@gmail.com

Resumen

El presente trabajo se adentra en las concepciones epistemológicas preexistentes en el quehacer docente y que resultan posibles obstáculos para estructurar la práctica profesional en contextos y situaciones definidas de enseñanza y aprendizaje, el objetivo general exponer un primer avance de una Propuesta de Evaluación de la Acción Docente (PEAD) sustentada en teorías del ámbito educativo, específicamente de la didáctica, y sus conceptos o procedimientos derivados, a fin de estructurar un modelo explicativo de evaluación de la praxis docente fundamentado en el conocimiento con validez científica en la esfera educativa. En este sentido, se estudian las propuestas teóricas de Padrón (2013, 2001) y Porlán et al. (1997, 1998), en tanto ofrecen la base epistemológica y de fundamento crítico para desentrañar las concepciones epistemológicas y las tendencias obstáculos implicadas en las prácticas docentes. La vía metodológica incluye la revisión documental, el análisis crítico y la categorización a partir de la reconstrucción y aplicación de teorías altamente contrastadas, como por ejemplo el concepto de transposición didáctica de Chevallard (2000) en su relación con la construcción de conocimiento escolar. Algunos de los resultados o hallazgos encontrados apuntan a que la acción docente requiere un redimensionamiento de las concepciones que animan la práctica pedagógica, en tanto que merecen considerar en toda su complejidad las implicaciones de las concepciones epistemológicas que subyacen en el conocimiento profesional evidenciado en las prácticas de aula.

Palabras clave: Epistemología; conocimiento profesional; evaluación docente; propuesta de evaluación de la acción docente (PEAD).

Recibido: 17-07-2017 ~ Aceptado: 07-10-2017

Epistemology and professional knowledge: a proposal of evaluation of the teaching action

Abstract

The present work goes into the pre-existing epistemological conceptions in the teaching task and that are possible obstacles to structure the professional practice in defined contexts and situations of teaching and learning, the general objective to expose a first advance of a Proposal of Evaluation of the Teaching Action (PETA) based on theories of the educational field, specifically of didactics, and their derived concepts or procedures, in order to structure an explanatory model of evaluation of teaching praxis based on knowledge with scientific validity in the educational sphere. In this sense, the theoretical proposals of Padrón (2013, 2001) and Porlán et al. (1997, 1998), as they offer the epistemological basis and critical foundation to unravel the epistemological conceptions and the obstacles trends involved in teaching practices. The methodological path includes documentary review, critical analysis and categorization based on the reconstruction and application of highly contrasted theories, such as the concept of didactic transposition of Chevallard (2000) in relation to the construction of school knowledge. Some of the results or findings found suggest that teaching action requires a resizing of the concepts that encourage pedagogical practice, while they deserve to consider in full complexity the implications of epistemological conceptions that underlie the professional knowledge evidenced in the practices classroom.

Keywords: Epistemology; professional knowledge; teacher evaluation; proposal of evaluation of the teaching action (PETA).

Introducción

El presente trabajo se adentra en las concepciones epistemológicas preexistentes en el quehacer docente y que resultan posibles obstáculos para estructurar la práctica profesional en contextos y situaciones definidas de enseñanza y aprendizaje, en consonancia con la revisión de las ideas previas acerca de la naturaleza del conocimiento, sus formas de organización y cambio en el

sistema cognitivo de los docentes. Las concepciones y actuaciones evidenciadas en las prácticas docentes pueden variar a lo largo del tiempo, los sujetos son capaces de reestructurar sus ideas previas, contrastarlas, reajustarlas y reacomodarlas en función de la consideración de experiencias escolares exitosas y, sobre todo, fundamentadas en el avance y la lógica del conocimiento científico en educación.

El concientizar las implicaciones derivadas de las visiones o concepciones epistemológicas de los docentes puede favorecer el cambio de prácticas docentes encerradas en la lógica de una enseñanza fundada solo en la transmisión. El cambio de las concepciones epistemológicas depende del reconocimiento del docente como sujeto epistémico consciente de la relación existente e insoslayable que se erige entre su pensamiento, sus palabras e intenciones y la traducción en su praxis docente diaria.

El objetivo general de este trabajo fue exponer un primer avance de una propuesta de evaluación de la acción docente (PEAD) sustentada en teorías del ámbito educativo, específicamente de la didáctica, y sus conceptos o procedimientos derivados, a fin de estructurar o elaborar un modelo explicativo de evaluación de la praxis docente fundamentado en el conocimiento con validez científica en la esfera educativa. El tema tratado igualmente aborda los obstáculos de las concepciones epistemológicas previas de los docentes que pueden influir negativamente en sus praxis de aula, distinguiendo diferentes esferas del conocimiento relacionados con el proceso de la transposición didáctica necesaria para vehicular el conocimiento científico y el conocimiento práctico e integrador en el contexto escolar. Se presenta un trabajo de intención aplicada, dirigido especialmente a docentes, estudiantes de educación e investigadores con interés en el área educativa. Es un

trabajo de tipo teórico y empírico, orientado a precisar una estructura teórico-epistemológica de referencia para conceptualizar el conocimiento profesional docente.

Entre las limitaciones que se pueden enunciar solo queremos hacer mención de la dificultad que entrañan los trabajos de investigación de índole aplicada, dada su naturaleza, propósitos y puntos de partida teóricos suficientemente contrastados y probados que resultan necesarios para la formulación de una propuesta que responda a satisfacer requerimientos o prácticas concretas de un campo o área de conocimiento disciplinar o de una colectividad social; dado lo cual nos ha resultado más factible escoger la teoría de la transposición didáctica y el conocimiento profesional docente a fin de materializar un modelo explicativo y evaluativo del quehacer docente.

Fundamentación teórica

El conocimiento profesional docente

El conocimiento profesional docente explica la forma en la que se desarrollan los conocimientos de los profesionales de la educación, en los niveles formales (*saberes académicos*) e informales (*saberes cotidianos*). Es una teoría propuesta por Porlán, Rivero y Martín (1997; 1998), quienes alegan que esta representa una forma de desarrollo de esquemas de integración de lo que sabe un docente, como se muestran en el siguiente cuadro 1.

Cuadro 1. Niveles y conocimientos de los profesores

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

Fuente: Porlán, Rivero y Martín (1997)

Los referidos autores señalan que existen dos niveles de conocimiento, uno racional que proviene de la formación académica de los profesores y otro experiencial que se alcanza con el desarrollo de la praxis. A la par, estos responden a los niveles explícitos que aluden a aquello que

se alcanza con mayor determinación y claridad, mientras que lo tácito responde a aquellas condiciones que no se identifican de forma consciente, pero que tienen cabida al momento de solucionar una situación en particular, como aparecen en el cuadro 2.

Cuadro 2. Tipos de saberes que manejan los profesores

Saberes académicos	Saberes basados en la experiencia
Se desarrollan durante la etapa de formación académica y permiten erigir las concepciones disciplinares y metadisciplinares de los docentes; a saber: el conocimiento sobre el contenido que enseñarán, el conocimiento pedagógico y didáctico, se incluyen las problemáticas epistemológicas relacionadas con los tipos de conocimiento y su confluencia.	Se originan durante el ejercicio de la profesión docente, se refieren a la naturaleza de los contenidos, las finalidades educativas, a los aprendizajes, la metodología, la planificación y la evaluación; por lo general, no alcanzan un alto nivel de consistencia organizativa, pues tienden a ser poco sistematizados e influenciados por el conocimiento común.
Rutinas y guiones de acción	Teorías implícitas
Constituyen esquemas tácitos que prevén el rumbo de los acontecimientos del aula. Responden a preguntas como ¿Qué hacer en una determinada situación? ¿Cómo hacerlo?, sin tener asociadas otras de tipo ¿para qué? Y ¿por qué?	Resultan en subestructuras que responden a interrogantes que justifican las concepciones y actuaciones del profesorado. En ocasiones, no se asumen conexiones entre las mediaciones del profesorado y las fundamentaciones conceptuales (Porlán et al. 1997).

Fuente: Elaboración propia en función de las ideas de Porlán et al. (1997)

De acuerdo a lo expresado en el cuadro anterior, podemos señalar la existencia de conocimientos circunscritos a distintos ámbitos de acción que manifiestan diferentes modos de

identificar y seleccionar los problemas, o de procesar la información (Padrón, 2013). Esta distinción de conocimientos, así como las distintas maneras de conocer evidencia la naturaleza de los

Estilos de pensamiento y los Enfoques epistemológicos, que en nuestro caso apuntarán a distintas concepciones y tendencias-obstáculos epistemológicos evidenciadas en las prácticas docentes.

Concepciones de enseñanza y aprendizaje

Si reconocemos que los procesos de enseñanza y aprendizaje se interrelacionan en el aula de clases entre docentes y estudiantes; entonces estaremos dispuestos a reconocer asimismo que el aprendizaje, en el contexto escolar, es un proceso de construcción de conocimiento en el que las personas mediante su accionar consciente son capaces de modificar lo que saben, lo que hacen y lo que son. Pero podemos extraer de este contexto los conceptos de aprender y enseñar, así como sus prácticas relacionadas; entonces percibimos que no se sujetan solo a la educación, aunque ese sea su contexto más natural y tradicional; sino que resulta que en distintos contextos aprendemos y enseñamos sin la necesidad de todo el aparataje provisto por la institución escolar, así parezca esta una verdad de Perogrullo.

Los seres humanos aprendemos continua y constantemente, no paramos de aprender en el desarrollo de nuestra vida (Claxton, 1995). De toda situación podemos sacar un aprendizaje que puede moldear o modificar lo que somos, lo que hacemos y lo que sabemos; las situaciones más diversas de la vida nos ofrecen la ocasión de activar nuestro

aparato cognitivo, de manera que podamos captar y reelaborar lo que resulta significativo de los eventos y fenómenos, y en ese sentido, extraer de ellos un aprendizaje que perdure en el tiempo, que lo podamos extrapolar en otras situaciones y eventos, y lo podamos emplear en la resolución de problemas y en nuestro accionar diario.

En este sentido, aprender es disponer de todas las herramientas cognitivas del ser humano en función de la resolución de problemas, la realización de actividades y tareas, la socialización y contrastación del conocimiento en contextos definidos; que exigen del sujeto cognoscente la aplicación de estrategias, conocimientos, valores y procedimientos que le ayuden a dar respuesta efectiva y oportunamente de acuerdo a sus necesidades personales, los requerimientos profesionales o las demandas sociales. El acto de enseñar es el correlato del acto de aprender, si bien está comprometido y atravesado por los discursos y las intenciones pedagógicas, hay que sustraerlo también del escenario educativo para descontaminarlo y redimensionarlo a partir de su adscripción a la actividad humana general.

De este modo, e intentando alejarnos del alcance educativo, enseñar es disponer del intelecto y el lenguaje humano a fin de transmitir a otros (otras personas, otras generaciones, otras sociedades, otras culturas, etc.) todo el cúmulo de conocimientos que una sociedad considera 'buenos', 'útiles', 'hermosos', 'válidos', etc., de manera

que se pueda asegurar la supervivencia de esos conocimientos y, por ende, la supervivencia de la especie humana que acoja esos conocimientos como parte de su herencia antropológico-genética. Enseñar es perpetuar valores dirigidos a la conservación de la vida humana sobre la tierra.

Concepción de la disciplina de enseñanza

En el contexto de la naturaleza del conocimiento, nos preguntamos acerca de qué es enseñar, es decir, de todo lo que se produce en determinado campo disciplinar, es necesario seleccionar solo lo que sea acorde con determinadas características, o las condiciones del nivel educativo de que se trate. Aquí entra el concepto de Transposición didáctica. Se trata de la transformación de los contenidos del saber disciplinar a una versión didáctica de ese objeto de saber más adecuada a las intenciones y propósitos de la institución escolar (Chevallard, 2000).

Fines didácticos y filosofía educativa

Dentro del conocimiento profesional existe una dimensión abocada a los fines del proceso de enseñanza, lo que para algunos autores constituye la filosofía educativa (Shulman, 2005). Los fines vienen a representar principios didácticos que los profesores atribuyen a lo que enseñan, además tienen un contexto de justificación que define su importancia en la toma de decisiones

(Méndez y Arteaga, 2016). Los fines que se atribuyen a la enseñanza se caracterizan por ser variables a lo largo del tiempo, lo que les otorga un rasgo polisémico (Martín, 2002); esto va en conformidad con las realidades sociales y las exigencias del mundo contemporáneo. Indudablemente la concepción de filosofía educativa que un docente tenga repercutirá en su forma de enseñar, apreciándose en labores como el diseño de las actividades y la forma de comprensión del conocimiento que se enseña.

Fuentes de consulta

Hasta ahora se ha dicho que el conocimiento profesional docente resulta de la conjunción académica con la experiencia en términos prácticos, a eso debe añadirse que el docente utiliza determinadas fuentes sobre los conocimientos que enseña. Estas fuentes en muchas ocasiones resultan de lo aprendido durante su formación universitaria; sin embargo, es menester precisar que el profesorado no solo cuenta con ella, es allí donde debe asumir su rol como administrador curricular, pues recordemos que, según la transposición didáctica, el currículo representa la fuente predilecta para la definición del conocimiento a enseñar (Chevallard, 2000). Ahora bien, las fuentes de consulta no se reducen ni equivalen en su totalidad a lo emanado de las dimensiones curriculares, pues los profesores precisan cuáles serán las fuentes de consulta para

el conocimiento que enseñan, desde libros de texto, pasando por páginas web y artículos especializados hasta el bagaje de conocimientos que alcanzan a desarrollar con su quehacer en el aula

(Valbuena, 2007). Al respecto, Porlán et al. (1996) proponen una clasificación de las fuentes del conocimiento docente, que se presenta en el cuadro 3.

Cuadro 3. Fuentes de origen del conocimiento docente

Fuentes	Saberes
Académica	Disciplinar
	Metadisciplinar
	Disciplinares aplicados: didáctica específica
Experiencia	Rutinarios
	Técnicos
	Creencias personales
	Curriculares
Ideológica	Creencias ideológicas

Fuente: Elaboración propia en función de las ideas de Porlán et al. (1996)

Es por ello que, en cierta medida, el conocimiento que enseñan los profesores se ve influenciado por las fuentes que seleccionan para organizarlo; es decir que estas determinan el grado de correspondencia y pertinencia, sea académico o cotidiano, que puede llegar a alcanzar el conocimiento profesional docente.

Conocimiento didáctico del contenido

El conocimiento didáctico del contenido, propuesto por Shulman (2005), define el tratamiento que el profesorado hace de los conocimientos. Por tanto, se refiere a la capacidad de un docente para desarrollar representaciones del contenido que enseña, las mismas deben ser una

reconstrucción propia en la que se vinculen el conocimiento científico de la disciplina y aquel conocimiento necesario para su enseñanza. Esta conjunción de saberes se ve representada en la transposición didáctica, en la que el saber a enseñar corresponde al conocimiento del currículum, mientras que el conocimiento disciplinar y el didáctico se conjugan, además de otros, en el saber enseñado por los docentes.

Se está pues, ante una construcción epistemológica del marco conceptual original (Astolfi, 2001). Para La Madrid (2008), se trata de idear mecanismos didácticos que hagan posible el tratamiento de una disciplina científica y que guarden congruencia con una concepción acorde a esta. Se hace hincapié en las herramientas didácticas

que el educador debe generar para fundamentar su quehacer, entre estas el conocimiento didáctico del contenido cobra especial relevancia, pues es una amalgama entre materia y pedagogía para erigir una forma de comprensión profesional por parte de los docentes (Shulman, 2005). En suma, puede decirse que el conocimiento didáctico del contenido, se refiere a la capacidad de un docente para desarrollar representaciones del contenido que enseña, las mismas deben ser una reconstrucción propia en la que se vinculen el conocimiento científico de la disciplina y aquel conocimiento necesario para su enseñanza.

Conocimiento del contexto

Cuando se trata de educación el contexto siempre tendrá un lugar privilegiado, pues la cultura escolar permite a los docentes construir una relación sinérgica entre los conocimientos que posee y las dimensiones contextuales (Parra, 2002). Este conocimiento sobre el contexto, se genera a partir de la interacción y socialización que hacen los docentes con su macro y micro entorno (Tardif, 2004), de ello resultan propiedades como la temporalidad y la espacialidad propias de las experiencias escolares. Valbuena (2007), considera que la enseñanza es “contexto-específica” y, por ende, la toma de decisiones de los docentes está sujeta a un contexto determinado, con condiciones culturales, sociales, familiares y

educativas, todas ellas cuentan con un código y un lenguaje que explica el dinamismo de la comunidad educativa.

Discurso docente

¿Qué es el discurso docente? ¿Cuál es su descripción? ¿Qué tipo de discurso o qué tipo de lengua emplea el docente para enseñar? ¿Qué textos emplea? Todas estas preguntas nos dirigen a la comprobación de que en el aula de clase se erige una situación desigual en relación con el saber, el hacer y el discurso entre los participantes de la acción educativa. Resulta útil la consideración de las ideas de Bourdieu (2001) para adentrarnos en la situación desigual que se produce en la escuela en función de la también desigual distribución de la palabra en el aula de clase (Tusón, 2006); en donde es usual encontrarse con estudiantes apáticos, resistentes e indiferentes a los discursos oficiales, e incluso donde conviven una serie de *estilos de habla* muy particulares o variopintos entre los intermediadores tradicionales del capital simbólico (los maestros y profesores) y los jóvenes y niños.

Bourdieu plantea la función unificadora y legitimadora de la lengua en tanto transmisora del capital simbólico que circula en la institución escolar. Se trata de la función homogeneizadora, estandarizada y de vigilancia que cumple la escuela y los maestros en función de los valores que aseguran el poder del estado. En este sentido la escuela y los maestros

representan sus agentes de imposición y control, “*investidos de un poder especial: el de someter universalmente a examen y a la sanción jurídica del título escolar el resultado lingüístico de los sujetos parlantes*” (Bourdieu, 2001:20). Con relación a la apatía, el silencio o la indiferencia de los discentes, tal vez mejor designada como la *reticencia del alumno*, habría que señalar que no es casual su ocurrencia, sobre todo tras el cada vez más largo proceso de escolarización (Larrosa, 2007). Eso que llamamos reticencia del estudiante, no sería otra cosa que la natural anticipación que hace el estudiante, basada en su conocimiento previo acerca de lo admitido en la situación social que se inaugura en el ámbito escolar, acerca de lo que se considera legítimo, incluyendo el discurso, en la institución escolar. Lo que ha expresado Bourdieu (2000) con estas palabras es que los estudiantes que llegan al ámbito escolar poseen una anticipación de las formas o tipo de lenguaje para ser recompensado o sancionado.

Ahora bien, en la serie de *estilos de habla* muy particulares de los profesores o en los discursos empleados por docentes para aproximar a los estudiantes a los conocimientos disciplinares, se evidencia un manejo estilístico muy idiolectalmente, pues los emisores y receptores adecuan sus palabras a ese estilo discursivo particular que predomina en la escuela, conformando un mercado lingüístico circunscrito por las experiencias

singulares y colectivas signadas por las concepciones y prácticas en lo que a la educación se refiere.

A pesar de la existencia de toda esa profusión de estilos en el ámbito profesoral, lo que persigue la acción docente en relación al cómo enseñar, debería aproximarse a lo expresado por Popper (1992) en relación con la responsabilidad de todo intelectual, entendiendo, claro está, que el rol de un docente, no debería disociarse de esta última categoría, pues el cómo enseñar requiere que el docente conozca a cabalidad la disciplina e hitos científicos del área que pretende enseñar, cosa que le exige saber adecuar sus palabras y construir un discurso contextualizado, conciso y claro.

Si además la educación formal exige que se trabaje con textos específicos, con el desarrollo de la modalidad de la lengua escrita, el docente debe estar familiarizado con los discursos formales generados en su área de conocimiento, de modo que pueda ejercer una disciplina intelectual de discusión y de constante lectura crítica de los clásicos de su especialidad, pero también de las obras capitales de los demás campos interdisciplinares; tal como nos lo recuerda Freire (2005).

Metodología

Este trabajo ha sido conducido a través de una ruta metodológica de carácter documental. Su desarrollo fue posible gracias a la revisión de las estructuras diacrónicas y

sincrónicas halladas en los aportes de los investigadores referenciados. A partir de los aportes de las líneas de investigación que se enmarcan dentro del programa *pensamiento y acción docente*, llegamos al componente transindividual y transgeneracional, para aproximarnos a las distintas fases de progresión que han alcanzado (*diacronía*). En lo que concierne a la estructura *sincrónica*, el componente lógico se ha direccionado hacia la consideración de los correlatos históricos que representan el subcomponente empírico de la investigación, al tiempo que las teorías de entrada han sido el conocimiento profesional docente y la transposición didáctica, como bases sustentadas científicamente de la disciplina didáctica como campo de trabajo en el escenario de las ciencias de la educación.

Los esquemas de búsqueda de la información han estado vinculados al análisis documental, a partir de este se configuraron categorías para establecer relaciones entre los aspectos epistemológicos y el conocimiento profesional docente, de manera que la primera se convierta en una referencia estructural-organizativa para otorgar lógica científica al quehacer docente.

Resultados y discusión

A partir de la distinción realizada por Porlán et al. (1997), acerca de las tendencias u obstáculos epistemológicos implicados con los niveles y conocimiento profesional

(cuadro 1) de los docentes y sus praxis de aula, presentados anteriormente, planteamos el modelo de evaluación de la praxis docente a fin de superar esas peligrosas tendencias que acechan la actividad de docentes y, por tanto, la de los estudiantes, como son:

- a) Tendencia a la fragmentación y disociación entre la teoría y la acción y entre lo explícito y lo tácito,
- b) Tendencia a la simplificación y al reduccionismo,
- c) Tendencia a la conservación-adaptativa y rechazo a la evolución-constructiva,
- d) Tendencia a la uniformidad y rechazo a la diversidad (Porlán et al., 1997:160).

En términos generales, la tendencia a la fragmentación y disociación entre la teoría y la acción es estudiada por estos autores como las actuaciones de los docentes con base en rutinas no sustentadas, en las que prevalecen los automatismos cuya motivación es el rechazo a toda teorización académico racional y la indiferencia a los modelos de la conducta profesional deseable.

La *tendencia a la simplificación y al reduccionismo* hace referencia, según Porlán et al. (1996), a la superficialidad con la que es abordado el conocimiento y a la liquidación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que a su vez involucra el desconocimiento de los aspectos implícitos de los actos educativos (ideas previas y dificultades presentes en los educandos, el aula como espacio de poder, conducta acomodaticia de los estudiantes, etc.).

La tercera tendencia que es resultado de las anteriores y produce la siguiente, da cuenta de la naturaleza conservadora de la escuela, es decir, en ese contexto se tiende a mantener aquellas rutinas y principios que cubren las “apariencias” en función de la simplificación, el reduccionismo o la fragmentación, por lo cual es ritual cosas como la conservación de calificaciones porque miden el aprendizaje, los exámenes porque si no los sujetos no estudian, mantener los contenidos disciplinares porque dan coherencia a la enseñanza, entre otros). Como es lógico, esta conservación adaptativa suele ser relativamente incompatible con los procesos de crítica, cuestionamiento, toma de conciencia y construcción de un conocimiento y acción progresivamente más situados según la naturaleza de los procesos educativos (Porlán et al., 1997).

La última, *Tendencia a la uniformidad y rechazo a la diversidad*, genera como resultado que todas las rutinas e ideas vinculadas con la práctica docente extiendan y consoliden la uniformidad individual y colectiva, instaurándose una hegemonía de ciertas concepciones profesionales en desmedro de otros modelos didácticos, lo que, al mismo tiempo, alimenta todo el conjunto de tendencias y obstáculos precedentes.

Los autores señalan que todas estas tendencias suelen derivarse e interconectarse entre sí. Es decir, suelen establecerse entre ellas relaciones de causalidad y conectividad; por lo que no

suelen aparecer separadamente, sino, por el contrario, de forma integrada. Ante el encadenamiento e inminencia de estos obstáculos en el ámbito educativo, los autores advierten que la diversidad y el contraste de enfoques profesionales deben sustentarse en la indagación crítica y rigurosa, para pasar a la generación de nuevo conocimiento profesional que necesita teorías y prácticas que sustenten a los planes de acción; por lo anterior, se justifica la resistencias que muchos profesores desarrollan hacia otros modelos y concepciones de prácticas dentro de un mismo marco profesional (Porlán et al., 1997).

En síntesis, estas tendencias u obstáculos que desde la raíz atacan a lo que es o debería ser el acto de *conocer*, entendido este como el acto básico o general desde el cual el sujeto interactúa, se posiciona y se representa la realidad y el mundo; ya sea que se ejerce como un acto de descubrimiento (o como debería serlo en determinadas áreas que se imparten en la educación básica o media), o como un acto de invención (concepción que no debería dissociarse nunca de los sujetos de la educación en la medida que estos son co-creadores del conocimiento con el que se representan la realidad) o como acto de comprensión (enfoque igualmente trascendente dadas sus implicaciones en función de la interacción social y el reconocimiento de los valores de la convivencia); decíamos entonces que estas concepciones y tendencias-obstáculos atentan directamente contra

el acto de conocer, es decir, contra el acto de apropiación y representación de conocimiento a través de los dispositivos cognitivos de que dispone el ser humano que lo habilitan para adquirir, asimilar y acomodar los datos que recibe del entorno (Piaget, 1979).

A continuación, presentamos en el cuadro siguiente, la Propuesta de Evaluación de la Acción Docente (PEAD) que sirve como modelo explicativo y evaluativo de las praxis docentes a fin de superar las tendencias arriba presentadas.

Cuadro 4. Epistemología y conocimiento profesional docente

Aspectos epistemológicos	Elementos didácticos vinculados	Descripción	Preguntas claves
Enfoque o concepción epistemológica	Concepción de enseñanza y de aprendizaje	Define la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje, el docente se encuentra con un determinado enfoque (paradigma educativo), que puede ser o no coherente con su práctica (pensamiento y acción). Al mismo tiempo, sirve para introducir los estilos de aprendizaje de los estudiantes.	¿Qué es enseñar? ¿Qué es aprender?
Naturaleza del conocimiento	Concepción de la disciplina que enseña (conocimiento disciplinar)	Esta se vincula al enfoque epistemológico, a su vez se relaciona con las fases diacrónicas de la investigación (descriptiva, explicativa, contrastiva, aplicativa).	¿Qué enseñar?
Función del conocimiento	Fines didácticos Filosofía educativa	Cuál es la filosofía que orienta la enseñanza y cuál es la relevancia que esta adquiere en la formación.	¿Para qué? ¿Por qué?
Verdad (Fundamentación teórica)	Fuentes de consulta	Alude a las fuentes que utiliza el docente para aproximarse a lo que enseña (currículo, programas, libros de texto, entre otros).	¿De dónde deriva el conocimiento?
Componente lógico (carácter sistematizado de la investigación)	Conocimiento didáctico del contenido (metodológico)	Situado dentro de la estructura diacrónica de la investigación, permite ubicar los esquemas de acción que orientan la práctica educativa (planificación, estrategias didácticas, evaluación)	¿Cómo?
	Discurso docente (componente textual)	Corresponde al discurso manejado por el docente para socializar (socialización del conocimiento) lo que enseña.	
	Conocimiento del contexto (empírico)	Guarda relación con las características del entorno donde se lleva a cabo la docencia (sujetos, organización educativa, espacio, tiempo, recursos disponibles, etc.)	¿A quiénes? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Con qué?

Fuente: Elaboración propia (2017)

Para la Propuesta de Evaluación de la Acción Docente (PEAD), hemos considerado hacer varios tipos de análisis, que pueden apreciarse en la figura 1.

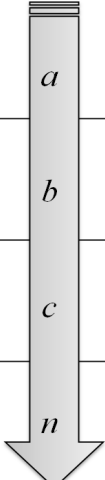
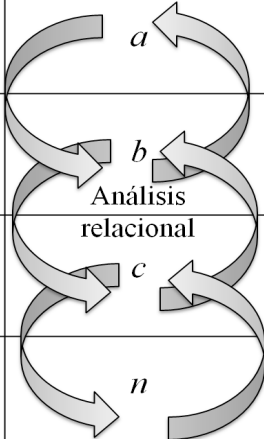




Elementos didácticos (nivel descriptivo)	Relaciones de los Elementos didácticos (nivel explicativo)	Aspectos epistemológicos (nivel contrastivo)	<i>Hipótesis de progresión resultante del conocimiento profesional docente</i>
			x
			x
			x
			x

Figura 1. Niveles y secuencia de análisis para el modelo PEAD

Fuente: Elaboración propia (2017)

- a) El primer paso consiste en un análisis de forma vertical, que permita indagar sobre los elementos didácticos (a, b, c...n) señalados en la segunda columna del cuadro 4, que se develan a través de la práctica educativa, llegando a un nivel descriptivo.
- b) El segundo tipo de estudio tiene que ver con un análisis relacional, cuyo propósito es vincular las propiedades de los elementos didácticos descritos (a con b, a con c, a con n y así sucesivamente) que den cuenta del funcionamiento, grado de coherencia y pertinencia del conocimiento profesional docente, esto conduce a alcanzar un nivel explicativo.
- c) Aunado a lo anterior, procede la realización de un análisis horizontal, en el que se pretende contrastar (nivel contrastivo) lo explicado en el paso anterior con los aspectos epistemológicos; es decir cotejar si a se aproxima a su categoría de AE y así con el resto de los elementos didácticos.

d) El último paso sería identificar los obstáculos – tendencias epistemológicas del docente para elaborar una hipótesis de progresión del conocimiento profesional (X), que dé cuenta del proceso evolutivo de los saberes, en función de fortalecer los criterios de fundamentación teórica, sistematización y socialización ejecutados a través de la praxis educativa.

Es importante precisar que esta Propuesta de Evaluación de la Acción Docente (PEAD), sistematizada en el cuadro anterior, atiende, en todos sus detalles, la revisión y planificación de cada una de las dimensiones del quehacer docente en tanto que práctica pedagógica estructurada y secuenciada, además que incluye como aporte indisociable de las prácticas, el aspecto o dimensión epistemológica que subyace a cada uno de los momentos de planificación didáctica. Y, a su vez, ofrece preguntas clave que ordenan y operacionalizan el modelo a partir de las acciones concretas que todo docente, explícita o implícitamente, debe responder a fin de organizar un aula de clase en función de favorecer los procesos de aprendizaje de los educandos y facilitar su modelo de enseñanza en relación con las previsiones de los aspectos didácticos vinculados.

Por último, es pertinente aclarar el sentido que adquiere el concepto de Evaluación en la Propuesta de Evaluación de la Acción Docente

(PEAD). Con este término, que a su vez representa otro aspecto y campo educativo disciplinar sustantivo, queremos hacer referencia a la necesaria revisión del alcance y las implicaciones de las prácticas educativas instauradas por los docentes en sus contextos profesionales de acción pedagógica. En otras palabras, y siguiendo a Morales (2003), la evaluación del docente se comprende como una actividad enmarcada dentro de un proceso educativo constructivo, democrático e integral que busca principalmente favorecer la formación permanente y continua de todos los agentes del proceso, a fin de describir, conocer, interpretar, reflexionar y rectificar las acciones conducentes a situaciones exitosas en el campo educativo, sin subvalorar la oportunidad de creación e invención que ofrecen las dificultades y obstáculos cuando nos referimos a procesos de enseñanza-aprendizaje.

Consideraciones finales

En las páginas precedentes hemos expuesto de forma introductoria y sucintamente algunas de las ideas y teorías que sustentan científicamente en el campo de la educación, específicamente en el campo de la didáctica y la planificación didáctica, la elaboración de un modelo o propuesta de evaluación de la acción docente, el cual estaría enmarcado dentro de la investigación de tipo aplicativo de acuerdo a Padrón (2001), la cual ofrece una respuesta

en función de satisfacer necesidades de desarrollo tecnológico a partir de teorías que han sido suficientemente probadas y contrastadas –por lo que su verosimilitud es elevada–, de manera que puedan ser aprovechadas a objeto de satisfacer requerimientos de determinada sociedad.

Este tipo de trabajo no emplea preguntas clave de investigación dado que el problema que se plantean es una situación práctica que es formulada *“desde una actitud de expectativas de cambio (...), y que pueden ser transformadas o manejadas mediante cierto prototipo de control situacional”* (Padrón, 2001:3). Sus operaciones típicas incluyen: *“... descripción de la situación deficitaria, exposición del modelo teórico que resulta aplicable a esa situación, construcción del prototipo de control situacional mediante derivación del modelo teórico, prueba del prototipo, determinación de las opciones de producción e implementación del prototipo”* (Padrón, 2001:3).

Con esta propuesta hemos intentado ofrecer un modelo explicativo que lograra evidenciar, de manera general, la planificación y previsión de los aspectos didácticos en relación con la dimensión epistemológica subyacente de los tipos de conocimiento profesional implicados en la práctica pedagógica de los docentes de cualquier subsistema o nivel educativo. No consideramos que sea una propuesta concluida y definitiva, solo representa un primer informe de avance con la

fundamentación teórica más sustantiva que sostiene el modelo y algunos cuadros con sus aspectos relevantes. En este sentido, lo presentado en estas páginas solo debe entenderse como un primer acercamiento al modelo en cuestión, que precisaría a corto y mediano plazo sucesivas revisiones y reelaboraciones en la medida de que pueda ser socializado con diferentes equipos y grupos de investigación en las ciencias de la educación, o con grupos de docentes en ejercicio de los subsistemas educativos.

Quisiéramos resaltar una coincidencia hallada entre las ideas de Porlán, Rivero y Martín (1997) y Padrón (2001); quienes señalan que en el ámbito educativo la referencia a los enfoques de investigación racionalista han pasado intencionalmente desapercibidos (Padrón) o han sido escamoteados como muestra del rechazo a academicismos racionalistas (Porlán, Rivero y Martín, 1997), especialmente en la distinción que hace el último en relación con la tendencia-obstáculos epistemológicos identificada como fragmentación y disociación entre la teoría y la acción.

Por último, no quisiéramos culminar este esbozo indicando que los enfoques epistemológicos que alternativamente en estas páginas hemos denominado concepciones epistemológicas e incluso los hemos relacionado con las tendencias-obstáculos adelantados por Porlán, Rivero y Martín (1997), entroncan en este trabajo en la medida que se hace necesaria una reelaboración a fin de

incluir en una segunda fase o segunda versión ampliada de esta propuesta, un estudio más pormenorizado de cuáles de estos enfoques son siquiera conocidos por los docentes de los subsistemas educativos, y por tanto, poder evaluar efectivamente su vinculación subyacente en las prácticas profesionales de los profesores. Hasta aquí solo hemos presentado rudimentariamente el modelo que hemos bautizado, en un primer momento y transitoriamente, como Propuesta de Evaluación de la Acción Docente (PEAD).

Referencias bibliográficas

- Astolfi, Jean. (2001). **Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Fundamentos**. Sevilla: Colección investigación y Educación.
- Bourdieu, Pierre. (2000). **Cuestiones de sociología**. Madrid: Ediciones Istmo.
- Bourdieu, Pierre. (2001) **¿Qué significa hablar?** Madrid: Ediciones Akal.
- Chevallard, Yves. (2000). **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Editorial AIQUÉ. Buenos Aires, Argentina.
- Claxton, Guy. (1995). **Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana**. Madrid: Alianza Editorial.
- Freire, Paulo. (2005). **La importancia del acto de leer**. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- La Madriz, Jenniz. (2008). Proceso de transformación del saber enseñado, centrado en la comunicación didáctica docente- alumno, desde el enfoque de la PNL. **Revista Multiciencias**. Vol. 8, N° Extraordinario, pp. 219 – 227.
- Larrosa, Jorge. (2007). **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre literatura y formación. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martín, María. (2002). Enseñanza de las ciencias ¿Para qué? **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vol. 1, N° 2, pp. 57-63.
- Méndez, Eduardo y Arteaga, Yannett. (2016). Una mirada a las estrategias didácticas para la enseñanza de la genética. **Revista Omnia**, Vol. 22, N° 1, pp. 61–73.
- Morales, Oscar. (2003). Evaluación formativa de la lectura y la escritura en el ámbito universitario. **Revista Educere**. Vol. 6, N° 21, pp. 54-64.
- Padrón, José. (2001). La estructura de los procesos de investigación. **Revista Educación y Ciencias Humanas**. Vol. 9, N° 17, pp. 1- 33
- Padrón, José. (2013). **Epistemología evolucionista: una visión integral**. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Parra, Hugo. (2002). **Cultura escolar matemática y transformación de la práctica pedagógica**. (Tesis Doctoral). Universidad del Zulia. Maracaibo, Estado Zulia.

- Piaget, Jean. (1979). **Seis estudios de psicología**. Barcelona: Seix Barral.
- Popper, Karl. (1992). **Contra las Grandes Palabras**. En Popper, Karl. (1992). *In Search of a better world. Lectures and essays from thirty years*. London: Routledge.
- Porlán, Rafael; Martín, Rosa; Rivero, Ana; Azcárate, Goded; Martín, María y Toscano, José. (1996). Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores: Fundamentos y principios formativos. **Revista Investigación en la Escuela**, Vol. 29, pp. 23-38.
- Porlán, Rafael; Rivero, Ana y Martín, Rosa. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. **Revista Enseñanza de las Ciencias**. Vol. 15, N° 2, pp. 155 – 171.
- Porlán, Rafael; Rivero, Ana y Martín, Rosa. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. **Revista Enseñanza de las Ciencias**. Vol. 16 N° 2, pp. 271 – 288.
- Shulman, Lee. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**. Vol. 9, N° 2, pp. 1-30.
- Tardif, Maurice. (2004). **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Nancea, S.A. De Ediciones Madrid. España.
- Tusón, Amparo. (2006). El arte de hablar en clase [sobre qué, cómo y para qué. **Revista internacional Magisterio, Educación y Pedagogía**. N° 23, pp. 20-24.
- Valbuena, Edgar. (2007). **El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional Colombia**. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Revista Especializada en Educación

Encuentro Educativo

AÑO 24, Nº 1, 2, 3 Enero - Diciembre 2017

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en Diciembre de 2017, por el **Fondo Editorial Serbiluz**, **Universidad del Zulia**. Maracaibo-Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

www.produccioncientificaluz.org