

Teorías implícitas y explícitas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del solfeo*

Implicit and explicit theories in the teaching and learning processes of music theory

Recibido: 10 de octubre de 2013 - Revisado: 17 de enero de 2014 - Aceptado: 03 de abril de 2014

Henry Roa Ordoñez**

Resumen

Este estudio explora los rasgos de similitud y de divergencia entre el discurso pedagógico del docente y su actuación en el aula de clase, a partir de los distintos paradigmas educativos que guían, hoy por hoy, el acontecer educativo. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje del solfeo se constituyen en la columna vertebral de la propuesta curricular del Departamento de Música, que posee implicaciones en las demás áreas musicales, por tanto, el programa formativo que orienta el área del solfeo, requiere una evaluación de los impactos y efectos que produce la actuación del docente encargado de dirigir esta asignatura, como condición esencial para establecer elementos de construcción y de transferencia de conocimiento en cada una de las disciplinas que conforman la estructura curricular del Departamento de Música.

Palabras clave

Teoría implícita y explícita, solfeo, paradigma, currículo.

Abstract

This study explores the characteristics of similarity and divergence between the pedagogical discourse of teachers and their performance in the classroom, from the different educational paradigms that guide, today, the educational events. The teaching and learning of music theory constitute the backbone of the proposed curriculum of the Department of Music, which has implications in the other musical areas and, therefore, the training program that orients the area of music theory, requires an assessment of the impacts and effects caused by the performance of the teacher in charge of running this course as an essential condition to establish elements of building and transfer of knowledge in each of the disciplines that make up the curricular structure of the Department of Music.

Keywords

Implicit and explicit theory, music theory, paradigm, curriculum, solfege.

* Artículo de reflexión de la Universidad Sergio Arboleda. Bogotá, Colombia.

** Licenciado en Pedagogía Musical (Universidad Nacional de Colombia) y Magister en Evaluación en Educación (Universidad Santo Tomás). Como investigador ha realizado investigaciones sobre diversas prácticas musicales. Ha sido docente universitario y en la actualidad es docente investigador del Departamento de Música de la Universidad Sergio Arboleda. Bogotá, Colombia.

Correo electrónico:

henryroa54@gmail.com

Para citar este artículo use: Roa, H. (2014). Teorías implícitas y explícitas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del solfeo. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 14(26), 177-188.

Introducción

El mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y del currículo pasa inevitablemente por la transformación del pensamiento de los profesores, por lo tanto, es importante conocer las diferentes concepciones sobre el hecho educativo que tiene el docente. En este sentido, y como afirma Stenhouse (1987, p. 103) “no es posible el desarrollo del currículum sin el desarrollo del profesor”. A partir de una permanente reflexión es posible develar las prácticas tradicionales de los maestros, lo que acarrea cuestionar dichas actuaciones. Diversas investigaciones (Fernández & Elortegui, 1996; Gimeno, 1991; Pozo, 2000a; Pozo & Sheuer, 1999; Schön, 1987) abordan, desde múltiples miradas, las concepciones, creencias, constructos y teorías de los docentes, señalando cómo estas están presentes en sus acciones pedagógicas, y cómo gran parte de los cambios educativos son posibles si los agentes que participan en ellos están dispuestos a modificar sus creencias y sus prácticas.

Pozo, Scheuer, Mateos, y Pérez (2006) afirman que cambiar la educación exige, entre otras muchas cosas, transformar las representaciones que profesores y estudiantes tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza, y para lograrlo es preciso primero saber qué son, cuáles son, en qué consisten, cuál es su naturaleza representacional, cuál es su dinámica y cuáles son sus relaciones con la propia práctica.

¿De dónde provienen las concepciones de los profesores? De acuerdo con Pozo (1996) el conocimiento se desarrolla en dos ámbitos de saberes claramente diferenciados: uno, es el saber formal que es producto de la escolarización, que sirve para comprender y analizar los fenómenos; y otro, es el que se origina en el plano de las experiencias personales, que es una manifestación de la educación informal. Pozo (1996) denomina al primer tipo de conocimiento como teorías

explícitas que se caracterizan por desarrollar la competencia del saber decir. La segunda clase de conocimiento son las teorías implícitas, que son de naturaleza inconsciente que le aportan a la persona una manera de hacer, más allá del decir. Estas dos formas de conocimiento forman parte de la cultura de la persona y de una manera u otra, determinan sus actuaciones y concepciones sobre el mundo.

Al visualizar y aplicar estos planteamientos al modelo formativo de los profesores del área de solfeo, se puede entender que los docentes tienen una teoría explícita acerca de la enseñanza y paralelamente, poseen una teoría implícita sobre ella. Esto demuestra que dentro del acontecer educativo, las teorías implícitas tienen mayor relevancia que las explícitas, dado que reflejan las verdaderas posturas de tipo práctico que ejercen los profesores.

En consecuencia, es indispensable la reflexión sobre la tarea de enseñar y sus implicaciones pedagógicas en el contexto particular del programa de música. Conocer para transformar requiere de un acto de reflexión profundo que permita, por un lado, revelar las prácticas tradicionales de los maestros y, por otro, cuestionar dichas actuaciones con el fin último de incidir en el mejoramiento de la labor profesional.

Marco teórico

De acuerdo con Pozo et al. (2006), las concepciones de los docentes poseen raíces socioculturales y son, así mismo, producto de la acción y del intercambio cotidiano. En este sentido, el profesor tiene una trayectoria cultural gracias a sus múltiples interacciones, no solo con otros seres humanos, sino con otros mecanismos socioculturales mediante los cuales construye sus propias percepciones, sus visiones del mundo, factores que configuran su identidad personal y profesional. Según Pozo et al. (2006, p. 34)

[...] todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa.

El otro aspecto determinante, cuya presencia es definitiva en los modos de percibir el mundo, es la herencia biológica puntualizada por la estructura cognitiva, esto es:

[...] un sistema cognitivo, una mente humana, que no solo hace posible sino necesario el aprendizaje como una actividad social y cultural, y un rasgo básico de este diseño cognitivo es la capacidad de saber lo que sabemos y, también, por tanto, lo que ignoramos; pero también imaginar o intuir lo que otros saben y, por tanto, también lo que ignoran, así como la capacidad de compartir e intercambiar con los demás nuestras representaciones; en suma, de distribuirlas socialmente (Pozo et al., 2006, p. 35).

Entonces, las concepciones son producto de la herencia cultural y la herencia biológica, que confluyen mutuamente. Esta dicotomía dialogante y constructiva es lo que se erige como teoría implícita que es:

[...] un conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente y que están en la base de su conducta e interacción social. De este modo, articula así unas representaciones muy básicas, de carácter principalmente implícito, por lo tanto inconsciente, acerca de cómo funcionan las personas: qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e, incluso, cómo se originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias (Pozo et al., 2006, p. 64).

Una característica central de estas teorías es que además de constituir un dispositivo epistémico de construcción de la realidad, son

un tipo de entidad cognitiva, inconsciente e implícita, que ejerce una enorme influencia en la conducta y en la respuesta a determinados problemas (Groeben, 1990; Karmiloff-Smith, 1994).

Esto quiere decir que la teoría implícita surge y se expresa dentro del pensamiento del profesor, en función de las demandas de las situaciones en que se encuentre y sus acciones están orientadas por estas teorías así no sea de forma explícita. Al respecto, Rando y Menges (1991) afirman que las teorías implícitas son las lógicas con que los individuos comprenden los eventos que perciben y guían las acciones de su propia conducta en el mundo. Este conocimiento relevante para la acción suele ser tácito. Se desarrolla en la práctica y con la práctica, y rara vez se pide que se explique.

Se destaca la idea de que cualquier práctica que un individuo realiza en su vida responde siempre a una teoría. Toda práctica como ciudadano, padre, profesor, etc., responde siempre a una teoría implícita. No existe la posibilidad de ejercer ningún tipo de acción sin que tenga su correlación teórica cognitiva que la justifique. Ahora bien, aunque toda práctica conlleva una teoría, no significa que siempre que hacemos algo lo hagamos conscientes de cuál es el encuadre teórico que lo respalda (Porlán, André, & Ariza, 1995).

De esta manera, un modelo en el campo de la educación tiene un componente teórico e ideológico del que se debe ser consciente, lo que conduce irremediamente a la pluralidad de modelos. Por ende, el diseño de un modelo específico pretende, en últimas, interpretar la realidad y orientarla hacia unos fines educativos.

De acuerdo con Calderhead (1998), los esquemas de pensamiento de los profesores acerca de su práctica se originan a partir de experiencias de ensayo y error, y se organizan en estructuras que contienen conceptos y un repertorio de guio-

nes con conocimiento procesal que les permiten representar las rutinas de enseñanza. Estos esquemas representan un conjunto coordinado de ideas y acciones que los educadores utilizan para afrontar las situaciones que ocurren en el aula (Tabachnick & Zeichner, 1985).

Acerca de esta idea, explica Oberg (citado por López & Basto, 2010) que los constructos de los profesores, como de cualquier otra persona, no son verbalizables ni conscientes; más bien operan de manera implícita y, por tanto, oculta de los procesos de cambio y reflexión personal. Esto ayuda a entender, como lo aseguran López y Basto (2010), que existe un porcentaje importante de docentes que no presentan correspondencia entre su actuación y su concepción pedagógica.

También es de resaltar la forma como algunos hechos de la vida cotidiana, incluidos los que tienen que ver con el aprendizaje y la enseñanza, se adquieren de modo implícito, no consciente, y se producen por repeticiones constantes en situaciones de aprendizaje en las que se obtienen ciertos modelos de enseñanza e incluso de aprendizaje.

López y Basto (2010) señalan que esto es en particular significativo para entender porqué las prácticas pedagógicas no se ajustan, en todos los casos, a los contextos socioculturales en la sociedad de la información y el conocimiento. Como indican Pozo et al. (2006), las representaciones implícitas que los profesores tienen sobre sus estudiantes no siempre están en correspondencia con el entorno en el que los estudiantes aprenden. Deben integrarse o coordinarse ambos sistemas de representación, el explícito y el implícito, para reducir la distancia entre lo que se dice y lo que se hace, entre las políticas educativas, el discurso institucional y el quehacer diario, teniendo en cuenta que nuestro conocimiento explícito cambia con más facilidad que nuestras figuraciones implícitas.

Las personas emplean las teorías implícitas para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos y para tomar decisiones. Son producto de la construcción del mundo a través del cuerpo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo; pero también tienen un origen cultural en tanto se forjan en formatos de interacción social y comunicativa (Pozo, 1997; Pozo, 2001; Pozo y Gómez, 1998). Sin embargo, es necesario enfatizar en que los principios que estructuran las teorías implícitas, son más estables y rígidos, por ende, resistentes a las transformaciones.

Surgen ante demandas de tipo teóricas y permiten al sujeto acceder a puntos de vista alternativos. Son acciones epistémicas que sirven para modificar nuestra relación cognitiva con el mundo, para comprenderlo. En el nivel de las creencias, las personas utilizan las teorías para interpretar situaciones, tomar decisiones, realizar inferencias prácticas, predecir y planificar acciones. Emergen cuando la demanda tiene una orientación pragmática y expresan un punto de vista personal sobre el mundo. Son acciones que sirven para prever, controlar y actuar sobre el mundo. Las síntesis de conocimientos son explícitas; en cambio, las síntesis de creencias permanecen implícitas o inaccesibles a la conciencia (Vogliotti & Macchiarola, 2003).

Están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se elaboran a partir de las experiencias cotidianas. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad (Pozo, 2001; Rodrigo, Rodríguez, & Marrero, 1993).

Siguiendo a Pozo (2001) y a Pozo y Gómez (1998), para que se produzcan las reestructuraciones mentales en los docentes se requiere explicitar, reconstruir o redescubrir representacionalmente los principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales que dan identidad

y forma a las teorías implícitas sobre el aprendizaje, la enseñanza, la educación y la gestión institucional.

Cuando el docente reflexiona sobre sus propias acciones y teorías, convierte sus representaciones en conocimientos, adoptando una actitud proposicional o epistémica hacia ellas. Sus teorías personales se transforman en tanto se convierten en objeto de reflexión y análisis y contribuyen a un mejor conocimiento de la propia actuación, superando las restricciones mismas de los principios implícitos (Vogliotti & Macchiarola, 2003). El educador transforma sus creencias en conocimientos; pasa de tener un punto de vista personal sobre el mundo pedagógico, a negociar su realidad con la de otros; se traslada de pensar con teorías a pensar en teorías (Pozo & Scheuer, 1999).

Stephen Kemmis, en su introducción al trabajo de Carr (1990), señala la imposibilidad de comprender el significado y la importancia de una práctica sino nos referimos a las intenciones de quien la realiza; también indica que dicho significado e importancia son una construcción social, histórica y política. Entonces la práctica pedagógica no es solo una acción observable, un hacer verificable, ni solo un conjunto de creencias, visiones y percepciones, un pensar y sentir de los profesores no siempre explícito; es, en realidad, la integración de los sistemas explícito e implícito de representación.

Metodología

La metodología empleada en esta investigación contempló tres dimensiones, a saber: epistemológica, metodológica y técnica. Con relación a la dimensión epistemológica esta se fundamenta en el modelo interpretativo, que se preocupa en esencia por indagar el significado de los fenómenos educativos en la complejidad de la realidad natural, donde se producen a la luz de las diferentes concepciones sobre pedagogía, modelos y/o paradigmas educativos (Amaya, 1994; Araya, Alfaro, & Audonegui,

2007; Ávila, 1991; Bernal, 1998; Vasco, 1994; Zuluaga 1987). Esta interpretación se efectuó con base en las clases grabadas a los profesores del área de solfeo.

La dimensión metodológica de la investigación es de carácter descriptivo analítico a partir de un trabajo de campo que caracterizó el discurso de los docentes. La dimensión técnica considera los tipos de datos y los procesos de análisis de los mismos. En esta investigación se utilizaron tres procedimientos para la recolección de los datos y tres formas de análisis de ellos. Para el primer objetivo, reconocer las teorías explícitas sobre la enseñanza que los profesores manifiestan mantener, se usa un cuestionario conformado por 35 preguntas tipo Likert para cubrir los aspectos más relevantes de las cinco teorías didácticas: tradicional, conductual, cognitiva, constructiva y crítica, distribuyendo siete ítems por teoría (Flórez, 1994). Así mismo, se recurre a una entrevista que permita ampliar las concepciones y metodologías empleadas por los docentes. Las entrevistas fueron reducidas al seleccionar, de la información proporcionada por los docentes, lo que se refiere a su visión educativa para identificar la teoría implícita que sobre la enseñanza posee cada profesor. Se les interrogaba, entre otras cuestiones, respecto a la meta de su actividad pedagógica, la manera en que planeaban sus clases, cómo hacían para alcanzar los objetivos del curso, sus razones para utilizar las estrategias didácticas observadas y la concepción de su rol y el de sus estudiantes. Una vez se analizaron las observaciones y las entrevistas, se estableció el vínculo entre las teorías implícitas (hechas explícitas en mayor o menor medida durante la entrevista) y la práctica pedagógica observada.

El otro tipo de datos provenientes de la grabación en audio y video del discurso del profesor durante sus clases, y que ayuda a identificar las teorías implícitas sobre la enseñanza que maneja el educador en su práctica docente, se transcribió y se realizó un análisis en

cuatro niveles que permiten estudiar la actuación general del profesor. Estos niveles son:

1. *Las relaciones de autoridad y poder*, que consiste fundamentalmente en determinar los roles asignados al profesor y al educando durante la dinámica de la clase. Se evidencia, además, el clima relacional, las normas, actividades y valores. Los tipos de control en la interacción con los estudiantes, las consignas para dirigir las actividades, entre otras.

2. *Las formas de organización*, que radica en estudiar la estructura de la clase, la organización del material de trabajo y la atención que se le ofrece a los educandos de forma tanto individual como grupal.

3. *Las formas metodológicas*, que estriba en analizar los momentos expositivos, el modelo de actuación, las formas de participación y de ayuda, la creación de retos y la diversificación de tipos de actividad.

4. *Las formas de comunicación*, que trata de observar el clima relacional afectivo y emocional, la interacción entre los distintos actores educativos, el empleo del lenguaje que ayuda a reestructurar y reorganizar las experiencias y el conocimiento, las diversas formas alternativas para decir lo mismo y las diferencias conceptuales en términos distintos.

Trabajo de campo

Las observaciones se realizaron a seis profesores del área del solfeo del Departamento de Música de la Universidad Sergio Arboleda. Los seis docentes que participaron en el estudio imparten el curso de solfeo tanto rítmico como entonado, asignaturas centrales en el programa académico; la mitad son de tiempo completo (tres) y la otra mitad (tres) son de tiempo parcial o de cátedra. Se videograbaron 21 horas de clase y se tuvieron seis encuestas profundas con igual número de profesores.

De los resultados

Descriptivos

Tabla 1
Estadísticos descriptivos

Modelo pedagógico	Número de profesores.	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Tradicional	7	1,29	2,00	1,5714	0,27355
Conductual	7	1,29	2,43	1,6531	0,41940
Cognitivo	7	1,57	2,14	1,8571	0,24744
Constructivista	7	1,43	2,14	1,7959	0,27177
Crítico	6	1,57	2,43	2,0238	0,29161

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la tabla 1 corresponden a las medias obtenidas en cada una de las concepciones pedagógicas, al promediar los

siete ítems que se agrupan en cada concepción. Como cada ítem puntúa entre uno y cuatro, correspondiendo uno a siempre, dos a casi siem-

pre, tres a algunas veces y cuatro a nunca, los promedios cercanos a cuatro suponen el no uso de las estrategias pedagógicas y los promedios cercanos a uno indican un acercamiento a la concepción pedagógica.

Según la tabla 1, el puntaje más alto se alcanza en la concepción “crítico” (2,02), la cual señala el uso casi siempre de las estrategias pedagógicas de este modelo, sin pretender demostrar que los docentes no adopten completamente esta concepción de la pedagogía. El puntaje más bajo corresponde a tradicional, manifestando que el estilo

pedagógico se presenta con mayor frecuencia en este tipo de concepción, lo cual indicaría un empleo entre siempre y casi siempre de sus aspectos.

Con lo anterior se muestra que no hay un estilo pedagógico fijo entre los docentes, ni se rechaza del todo el manejo de alguna de las concepciones pedagógicas en análisis. Esta información se corrobora con los resultados obtenidos en las tablas de frecuencia, en las cuales se evidencia que no hay una tendencia a la utilización de las estrategias de ninguna de las concepciones comparada con las demás.

Tabla 2
Resumen de promedios

Docente	Tradicional	Conductual	Cognitivo	Constructivista	Crítico
A	1,57	1,43	2	1,86	2,43
B	1,43	1,29	2,14	1,86	2,14
C	1,86	1,29	2,14	2	1,86
D	1,29	1,43	1,86	1,43	2
E	1,29	1,86	1,71	1,86	1,57
F	2	2,43	1,57	2,14	2,14

Fuente: elaboración propia.

Resultados del análisis del discurso del profesor

Como se explicó en el apartado de la metodología, el análisis del discurso del profesor se realizó en dos niveles. Uno apreciando la secuencia de actividades que desarrolla durante la clase y el segundo plano de análisis consistió en ratificar esta observación con los resultados de la encuesta y la entrevista.

En el conjunto de profesores se observa dos posturas claramente contrastantes; por un lado, el modelo transmisionista y por el otro, el constructivista. El modelo transmisionista valora por encima del proceso, el producto como resultado de la enseñanza, y el modelo constructivo estima el proceso sobre el producto del aprendizaje. Mientras las visiones con enfoque transmisor centran sus explicaciones en uno de los dos

polos de la educación, la enseñanza, y enfatizan en el valor de los productos educativos, las visiones constructivistas se centran en el otro polo, el aprendizaje, y en el valor de los procesos.

De igual manera, se aprecia una disonancia clara entre el pensamiento y la acción docente, entre creencias expresadas y acciones instructivas explícitas. Con base en las observaciones, en el análisis de los resultados de las encuestas y en la entrevista, los datos constatan que existe una falta de correspondencia entre lo que los profesores “dicen que piensan” y lo que “dicen que hacen”.

El análisis porcentual realizado sobre las creencias docentes revela que el conjunto de profesores posee conocimientos acerca de todos los enfoques pedagógicos, desde el modelo transmisionista hasta el de procesos y, en

cambio, en la misma muestra de educadores, el análisis de las entrevistas y las observaciones, evidencian una mayor tendencia hacia el enfoque tradicional.

Otro grupo de profesores posee estrategias de tipo constructivo sin pleno desarrollo, con apoyo en estrategias tradicionales, en particular en lo relativo a la responsabilidad que le puede corresponder al aprendizaje cooperativo entre estudiantes.

Se percibe una tendencia hacia el enfoque de carácter transmisivo profesor-producto y un conjunto de profesores que orientan sus creencias hacia el enfoque centrado en el alumno-proceso. Todo ello advierte que la mayoría de los profesores en sus acciones docentes están más cercana del enfoque profesor-producto, contrariamente a lo que manifiestan en sus creencias. Según estos resultados, la pregunta que nace es la siguiente: ¿porqué los profesores no aplican en el aula acciones docentes en concordancia con sus teorías y creencias pedagógicas?

Es posible, que los educadores posean las bases conceptuales y epistemológicas de cada uno de los enfoques pedagógicos, sin embargo, el “saber cómo” llevarlo a la práctica no ha sido un referente experimental y consciente dentro del campo investigativo del aula y dentro de la naturaleza propia del solfeo.

Se observa que los docentes logran identificar y describir el discurso constructivista e incluso algunos pueden dar explicaciones cercanas a dicho enfoque, no obstante, su pensamiento acerca de cómo enseñar el solfeo tiende hacia una postura tradicional, esto se denota en sus ideas sobre la lectura de este. Estos elementos llevan a concluir que los profesores detentan un conocimiento superficial sobre los sustentos epistémicos del enfoque constructivista, por lo tanto, puede inferirse que sus teorías sobre la enseñanza del solfeo están inmersas en el modelo tradicional. En síntesis, los modelos de enseñanza del solfeo se

sitúan entre estos dos enfoques, el modelo por transmisión y de construcción, a saber:

Modelo por transmisión

De acuerdo con los referentes porcentuales que arrojan la encuesta y la entrevista que intentan reflejar las concepciones explícitas; y las observaciones que tratan de mostrar las teorías implícitas, es evidente la gran distancia entre las concepciones epistemológicas de la enseñanza y del aprendizaje del solfeo y el hacer específico al interior del aula. Por ende, los profesores A, B y C tienen una fuerte cercanía con el modelo transmisionista.

En estos tres casos con orientación transmisionista, las clases consisten en presentar la información, y la participación que demandan los profesores se encamina a pedir a los estudiantes que repitan por ejercitación continua lo que plantea el texto guía. Los docentes consideraban que el estudiante debe saber y aceptar la información recibida de forma eficiente y que su función como educador es proporcionar la información pertinente acerca de la manera adecuada de estudiar los ejercicios del texto. Es de anotar que el modelo tradicional guarda dentro de su aplicación, componentes y rasgos cercanos al modelo conductual, encauzado de forma particular al logro de los contenidos por la constante práctica en términos de eficacia.

Las presentaciones de los profesores no están dentro de los parámetros de las buenas clases expositivas (introducción, argumentación, conclusión o cierre), sino que consisten en entregar información sobre un tema, desarrollarlo y, al terminarlo, continuar, si es el caso, con otro hasta la finalización de la clase. De acuerdo con Porlán, este enfoque se caracteriza primordialmente por: mantener el control de la clase, centrarse en los contenidos de enseñanza y concentrarse en el papel del profesor.

Estos datos refuerzan la evidencia cotidiana de que en el aula predomina aún la ense-

ñanza tradicional y en la que el docente controla el poder de la clase y lo utiliza para explicar magistralmente día a día, los contenidos temáticos de índole estrictamente disciplinar.

Modelo por construcción

En el análisis del discurso del conjunto de profesores D, E y F que ostentan la mirada constructivista, se destaca el papel cardinal que se le otorga al estudiante para construir su propio conocimiento. Esta es una enseñanza centrada en el educando que, según Porlán, tiene los siguientes atributos:

1. La adaptación a los estudiantes. Creencia de que la enseñanza se debe organizar en torno a los intereses y necesidades de los estudiantes como modo de contribuir a su desarrollo integral.

2. Orientado en el estudiante. Creencias que toman en consideración el punto de vista de los estudiantes, la conveniencia de adaptarse a ellos, y que valoran el aprendizaje como una interacción entre la experiencia del alumno y los contenidos de la clase.

3. Preocupados por la participación de los educandos. Los docentes emplean diversas estrategias de enseñanza, tienen una cierta variedad de materiales instruccionales, ordenan el trabajo por actividades teniendo en cuenta las opiniones de los estudiantes, organizan el trabajo por pequeños grupos y atienden las demandas individuales; y prefieren los objetivos de desarrollo personal y la autonomía profesional, etc. Los estudiantes aprecian y valoran estos profesores positivamente porque se sienten considerados por ellos.

Tipología de las creencias pedagógicas de los profesores

Un aspecto importante de la relación entre las teorías implícitas de los profesores y la estructura de su práctica educativa es el atinente

al isomorfismo, es decir, el nivel de igualdad entre las teorías implícitas sobre la educación y sus acciones en el aula por parte de los docentes. Ha de destacarse el grado de incongruencia entre una práctica educativa y el discurso del educador, que en alguno de sus componentes encuentra ciertas incompatibilidades.

El primero de ellos tiene que ver con la evaluación que realizan los docentes que practican el enfoque constructivo. Si bien sus procesos de implementación y desarrollo de estrategias obedecen claramente a fortalecer procesos ordenados y con alto sentido para el estudiante, la práctica del examen se centra y decae de forma abrupta en una evaluación de productos propia del modelo de resultados, esto es, del enfoque transmisionista.

En tal sentido, los docentes no mantienen una concepción dentro del enfoque constructivista cuando se trata de evaluar. Para tal efecto, resulta trascendente formular el siguiente interrogante: ¿en qué medida esta inconsistencia entre los modos de concebir la enseñanza y la evaluación puede estar influyendo en el rendimiento de los estudiantes?

Otro factor de incongruencia está presente en el discurso del profesor, es decir, su postura explícita que parece tan distante de su postura implícita. Este es evidente al observar y analizar los resultados de la encuesta en comparación con el desarrollo del trabajo de aula. Al respecto, Pozo y Scheuer (1999) señalan que los docentes no se hallan en ninguna de estas de forma total, a pesar de que algunas explicaciones se soporten en conceptos vinculados con la teoría transmisionista, también hay elementos de la teoría constructivista, y viceversa, en que se advierten mimetismos de las teorías implícitas enmascarados con otras teorías. Es evidente que llegar a un alto grado de apropiación y dominio de una teoría en particular, requiere de un proceso de interiorización, lo que conlleva un cambio y transformación conceptual. Por tanto, se advierte que los docentes no identifican

plenamente el enfoque constructivista y el tradicional como cuerpos epistemológicos distintos, sino como cuerpos teóricos y prácticos complementarios.

Conclusiones

A partir de los resultados de la investigación se aprecian tres grandes conclusiones de las cuales se derivan algunas implicaciones, a saber:

1. Ausencia de una reflexión pedagógica que contribuya a superar la perspectiva transmisiva como único referente de enseñanza y de aprendizaje del solfeo. De igual manera, los procesos formativos y de desarrollo profesional hacia perspectivas cercanas a los modelos constructivistas, continúan siendo ambiguas en algunas actuaciones de los profesores, tal y como lo evidencia este trabajo.

2. Dentro del recorrido curricular del área del solfeo no se observa claramente en qué momentos es conveniente tomar partido por un enfoque sobre otro. La reflexión alrededor de la presencia, por ejemplo, del modelo conductual, requiere de los procesos de práctica, refuerzo y retroalimentación necesarios para aumentar la eficiencia en la lectura en el solfeo. Sin embargo, esta no puede convertirse en la única alternativa de enseñanza-aprendizaje, dado que la formación en torno al solfeo necesita del desarrollo de altos niveles cognitivos y constructivos que pueden aportar los respectivos enfoques.

3. En general, se puede plantear que las teorías implícitas de los maestros están constituidas por elementos de la teoría tradicional y conductual; si bien en el discurso, y de manera explícita, ellos se inclinan por el enfoque constructivista, empero, en sus planteamientos se descubren principios de tipo epistémico, ontológico y conceptual congruentes con las teorías tradicionales y alejados de la teoría constructivista; no obstante, esta distancia es menor en

los profesores que guardan en sus planteamientos componentes propios del enfoque constructivista pero que poseen rasgos de los modelos tradicionales.

Recomendaciones

A partir de las anteriores conclusiones es posible inferir algunas consecuencias pedagógicas que es forzoso seguir investigando y que surgen como producto de esta investigación. Como lo señala Pozo (1996), cambiar las formas de enseñar exige transformar no solo creencias implícitas sino, la relación entre esas representaciones de carácter implícito y los conocimientos explícitos. Por ende, es menester reflexionar acerca del origen de dichos procesos, indagar, además, sobre su funcionamiento cognitivo en la mente del profesor y, finalmente, cuestionar acerca de cómo pueden transformarse a través de un proceso de reconstrucción o reestructuración de ambos modos de representación.

Es habitual escuchar en voces de algunos músicos ser “prácticos y no teóricos”, sin examinar previamente los posibles beneficios de una reflexión que desde las teorías del aprendizaje pueden aportar a la renovación de sus propias prácticas educativas. Pareciera que la teoría fuese vista como algo lejano y etéreo, en cambio, la práctica es percibida como clara y específica. Ambas ocupan realidades totalmente distintas, la primera pareciera estar habitada por señores que nunca han puesto un pie en la tierra. En cambio, la realidad práctica es tangible orientada por personas voluntariosas y bien intencionadas que no permiten la presencia de la teoría dentro de su campo de acción.

Asegura Montero (2001) que, en el momento en que la teoría ocupa un puesto privilegiado dentro de cualquier campo de estudio, puede considerarse como un signo evidente de madurez y de desarrollo disciplinar. De ahí la necesidad de llamar la atención sobre la relevancia de potenciar la relación entre teoría y práctica en la didáctica del solfeo, a

través de una acción reflexiva permanente que inste a un mayor desarrollo conceptual sobre cuestiones que tienen que ver con la naturaleza de las estrategias y los estilos de enseñanza que se ponen en juego a lo largo de las acciones formativas.

Indagar acerca de la naturaleza de cada una de estas cuestiones es un ejercicio teórico-práctico que influye enormemente en el desenvolvimiento profesional del docente, hasta el punto de estar en condiciones de explorar posibilidades para el autoaprendizaje profesional por descubrimiento y construcción de los nuevos significados en la forma de aprender a enseñar. Esta es, sin duda, una tarea difícil, más aún, cuando las propuestas de integración entre la teoría y la práctica se han desarrollado en contextos lejanos muy diferentes al propio. Por ello la necesidad de generar un acercamiento teórico-práctico dentro y para el contexto específico de la didáctica del solfeo.

Promover un cambio para efectos de no quedar supeditados a la tradición, es posible a través de un modelo de “docente reflexivo”, en pro de un conocimiento abierto y crítico y al encuentro entre discurso y acción.

Referencias

- Amaya, G. (1994). *La Escuela, El Maestro y su Formación*. Documento presentado a la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. Bogotá.
- Araya, V., Alfaro, M., & Audonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Laurus*, 13(24), 76-92.
- Ávila, R. (1991). *Pedagogía y Auto – Regulación Cultural*. Bogotá: Ed. Antropos Ltda.
- Bernal, A. (1.998). *Pedagogía y Modelos Pedagógicos*. Ponencia presentada en la Conferencia De la Universidad Surcolombiana. Neiva.
- Calderhead, J. (1998). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En L. Villar. (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (pp. 21-37). España: Marfil.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Editorial Morata.
- Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Educere*, 5(15), 353-359.
- Fernández, J., & Elortegui, N. (1996). Qué piensan los profesores de cómo se debe enseñar. *Enseñanza de las Ciencias*, 14(3), 331-342.
- Flórez, R. (1.994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: Mc. Graw Hill.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Groeben, N. (1990). Subjective theories and the explanation of human action. En G. Semin & K. Gergen. (Eds.), *Every day understanding. Social and scientific implications* (pp. 19-44). Londres: Sage.
- Imberón, F. (2000). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado universitario. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Beyond modularity*. Cambridge, Massachussets: Cambridge University press.
- Kemis, K. (1990). Introducción. En W. Carr. (Ed.), *Hacia una ciencia crítica de la educación* (pp. 7-38). Barcelona: Laertes.
- López-Vargas, B., & Basto-Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia

- como práctica reflexiva. *Revista Educación y Educadores*, 13(1), 275-291.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario-Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens.
- Porlán, R., André, R., & Ariza, C. (1995). *Constructivismo y Escuela*. S.L. Sevilla: Diada Editorial.
- Porlán, R., Del Pozo, M., & Rivero, A. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 155-171.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. (1997). El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico. En M. Rodrigo & J. Arnay. (Eds.), *La construcción del aprendizaje escolar* (pp. 155-176). Barcelona: Paidós.
- Pozo, J. (2000a). Concepciones de aprendizaje y cambio educativo. *Revista Ensayos y Experiencias*, 33, 4-13.
- Pozo, J. (2000b). *Los procedimientos como contenidos escolares*. Madrid: EDEBE
- Pozo, J. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Pozo, J., & Gómez, M. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- Pozo, J., & Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Pozo, J., & Rodrigo, M. (2001). Del cambio de contenidos al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24(4), 407-423.
- Pozo, J., & Scheuer, N. (1999). *Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas*. Madrid: Santillana.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez E. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo., N. Scheuer., M. Pérez., M. Mateos., E. Martín., & M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje* (pp. 95-132). Madrid: Grao
- Rando, W., & Menges, R. (1991). How practice is shaped by personal theories. *New directions for teaching and learning*, 45, 7-14.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas*. Madrid: Visor.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós. MEC.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Tabachnick, R., & Zeichner, K. (1985). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives. En R. Tabachnick & K. Zeichner (Eds.), *The Development of Teacher Perspectives: Final Report* (pp. 18-46). Wisconsin: Wisconsin Center for Education Research.
- Vasco, E. (1994). *Maestros, Alumnos y Saberes*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Vogliotti, A., & Macchiarola, V. (2003). *Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de los docentes*. Ponencia Congreso de Educación Superior. Río Cuarto.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.