

## RESUMEN

*En el artículo discuto mediante un análisis comparativo heurístico y desde una mirada situada en el paradigma sociocrítico y de la pedagogía crítica, los recientemente publicados Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Música. Para eso explico el constructo del Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) sobre el que se fundamentan los estándares, para luego analizar los documentos. Para el análisis utilizo documentos complementarios a los Estándares, como lo son el Marco de la Buena Enseñanza (MBE), Bases Curriculares y la Ley que crea el Sistema Desarrollo Profesional Docente. En la revisión emerge el concepto de profesor investigador, por lo que desarrollo las bases epistemológicas y metodológicas para fundamentar este tipo de investigación. Tras el análisis, evidencio una serie de debilidades e inconsistencias profundas, tanto en la interpretación y operacionalización del CPC como en su relación con el MBE. También advierto que los Estándares no logran fundamentar consistentemente el sentido formativo e inclusión de la disciplina de Educación Musical en el currículum vigente. Finalmente reflexiono sobre la paradoja de relacionar políticas de estandarización con mejoras educativas significativa en un contexto dominado por el neoliberalismo. Esto con el propósito de comprender de una forma crítica y profunda los documentos recién publicados y al mismo tiempo dar nuevas perspectivas para mejorar la Formación Inicial Docente.*

*Palabras clave: Conocimiento pedagógico del contenido, estándares, profesor investigador, educación musical.*

## ABSTRACT

*In this article I discuss, through a heuristic comparative analysis and from a perspective situated in the socio-critical paradigm and critical pedagogy, the recently published Pedagogical and Disciplinary Standards for Music Pedagogy Careers. For this, I explain the construct of Pedagogical Content Knowledge (PCK) on which the standards are based, and then analyze the documents. In the review, the concept of teacher researcher emerges, for which I develop the epistemological and methodological foundations to support it. After the analysis, I evidenced a series of weaknesses and inconsistencies, both in the interpretation and operationalization of the PCK. I also note that the Standards fail to consistently base the formative sense and inclusion of the Music Education discipline in the current curriculum. Finally, I reflect on the paradox of relating standardization policies to significant educational improvements in a context dominated by neoliberalism. This with the purpose of critically and deeply understanding the recently published documents and at the same time giving new perspectives to improve pre-service teacher education.*

*Keywords: Pedagogical Content Knowledge, standards, teacher researcher, music education*

**Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Música:  
Aquellos que (no) entienden**  
Pedagogical and Disciplinary Standards for Music Teaching Careers:  
Those who (don't) understand  
Pp. 152 a 181

**ESTÁNDARES PEDAGÓGICOS Y DISCIPLINARIOS PARA CARRERAS  
DE PEDAGOGÍA EN MÚSICA: AQUELLOS QUE (NO) ENTIENDEN**

**PEDAGOGICAL AND DISCIPLINARY STANDARDS FOR MUSIC  
TEACHING CAREERS: THOSE WHO (DON'T) UNDERSTAND**

*Dr. Pedro Iglesias*  
*Universidad Alberto Hurtado*  
*Chile\**

### **Introducción**

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) ha publicado los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Música<sup>1</sup>. Es un documento de vital importancia para quienes trabajamos en Formación Inicial Docente, pues determina los estándares con los que serán evaluados los estudiantes de carreras de Pedagogía en Música en la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente el año anterior a su titulación. Esta evaluación influye también el diseño curricular de cada carrera, pues a partir de los resultados, cada programa debería elaborar sus planes de mejora, los que a su vez, están ligados a procesos de acreditación.

Este documento aparece en el marco de la Ley 20.903<sup>2</sup>, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, y se encuentra alineado con el Marco para la Buena Enseñanza (MBE)<sup>3</sup>, documento que establece estándares y descriptores para una docencia de calidad. Resulta interesante destacar que estudiantes al

---

\* Artículo recibido el 10/08/2022 y aceptado por el comité editorial el 17/11/2022. Correo electrónico ipedro@uahurtado.cl ORCID 0002-8470-4624

<sup>1</sup> CPEIP (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Música*. Chile: Ministerio de Educación Gobierno de Chile.

<sup>2</sup> Ley 20.903 de 2016. Artículo 19. *Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. 01 de abril de 2016.

<sup>3</sup> MINEDUC (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. Chile: Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.

momento de su titulación deberían demostrar en un nivel inicial las competencias que deberían estar desarrolladas en profesionales con años de experiencia. Un elemento para considerar es que los nuevos Estándares incluyen también la dimensión disciplinar, que no está presente en el MBE, que es transversal a todas las asignaturas.

Dada la importancia del documento, discutiré a través de un análisis comparativo heurístico diferentes aspectos que considero relevante del documento. Este tipo de análisis “ayuda a la perspectiva de comparación a lograr un entendimiento más profundo en la complejidad del correspondiente objeto de estudio”<sup>4</sup>. Lo realizaré situado en el paradigma sociocrítico<sup>5</sup>, en línea con los planteamientos de la pedagogía crítica<sup>6</sup>, con la finalidad de aportar con la mirada de otra perspectiva pedagógica. Esto con la motivación de enriquecer los planteamientos originales y con miras a fortalecer el proceso formativo de profesionales de la educación. Los documentos utilizados para el análisis son los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Música<sup>7</sup>, MBE<sup>8</sup> y la Ley N° 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

En el marco teórico, presento un concepto fundamental sobre el que se construyen e interrelacionan los diferentes estándares, el constructo del Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC). Durante el análisis aparece también una categoría conceptual, la investigación realizada por el profesorado, que considero que es necesario profundizar. Para eso doy fundamentos epistemológicos, metodológicos y contextuales basados en literatura académica de impacto, necesarios para este tipo de investigación. Finalmente reflexiono sobre la pertinencia de las políticas de estandarización y medición con miras al mejoramiento de la calidad de la educación.

### **El Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC)**

Los nuevos Estándares están estructurados bajo el constructo del Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC), que es propuesto por Lee Schulman y varios de sus estudiantes de Doctorado en el contexto de la reforma educativa llevada a cabo en Estados Unidos a finales de los 80. Según el propio

---

<sup>4</sup> Nohlen, Dieter (1988): “Método comparativo”, *Terminología Científico-Social*. Reyes, R. (editor). España: Anthropos, pp. 41-57.

<sup>5</sup> Carr, Wilfred y Stephen Kemmis (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. España: Martínez Roca.

<sup>6</sup> Freire, Paulo (1968). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI; Giroux, Henry (2018). “Manifiesto por una pedagogía crítica”, *La otra educación: pedagogías críticas para el siglo XXI*. Aparici, R., Escaño, C. y García D. (editores). España, UNED, pp. 206-219.

<sup>7</sup> CPEIP (2022). *Estándares Pedagógicos...*”.

<sup>8</sup> MINEDUC (2021). *Marco para la buena Enseñanza*.

Schulman, el concepto se encuentra enunciado en dos artículos<sup>9</sup>: 1) *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*<sup>10</sup>; y 2) *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*<sup>11</sup>.

Schulman observa que hasta la fecha la profesión docente se había concentrado en dos focos: 1) el contenido que es enseñado (por ejemplo, contenidos de matemáticas); y 2) su capacidad para enseñar (planificación, evaluación, gestión educativa, entre otras habilidades). Reflexionando sobre el proceso de cómo alguien que conoce un contenido se convierte en profesor, encuentra lo que denomina un “paradigma perdido”<sup>12</sup>. Sugiere tres diferentes categorías de conocimientos en profesores: 1) conocimiento del contenido que enseña; 2) conocimiento pedagógico del contenido (CPC); y 3) conocimiento curricular. El CPC va más allá de la materia específica e implica variadas representaciones del contenido para hacerlo comprensible:

“incluye, para los temas que se enseñan con más regularidad en cada área de estudio, las formas más útiles de representación de esas ideas, las analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones más poderosas; en una palabra, las formas de representar y formular el tema que lo hacen comprensible. Dado que no hay formas únicas de representación, el profesor debe tener a mano un verdadero arsenal de formas alternativas de representación, algunas de las cuales se derivan de investigación, mientras que otros se originan en la sabiduría de la práctica. El conocimiento del contenido pedagógico también incluye una comprensión de lo que hace fácil o difícil el aprendizaje de temas específicos: las concepciones y preconceptos que tienen los estudiantes de diferentes edades y antecedentes traen consigo antes de la clase”<sup>13</sup>.

En el artículo de 1987 Schulman profundiza sobre el constructo del CPC, dando detalles y ejemplos. Da una nueva definición del CPC: “representa la mezcla entre conocimientos disciplinares y pedagogía en una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, representan y adaptan a los intereses y habilidades de los estudiantes”<sup>14</sup>. Señala también, que el concepto del CPC nace de la observación y comparación entre profesores veteranos y los que recién ingresan a la profesión. De esta manera, relata las clases de Nancy, una notable docente de literatura inglesa con 25 años de experiencia, que, tras observar su clase sobre *Moby Dick*, describe como:

---

<sup>9</sup> Shulman, Lee (1999). “Foreword”, **Examining pedagogical content knowledge**. Gess-Newsome, J. y Lederman, N. (editores). Estados Unidos: Kluwer Academic Publishers, pp. ix-xii.

<sup>10</sup> Shulman, Lee (1986). “Those who understand: Knowledge growth in teaching”, *Educational researcher*, 15, (2), pp. 4-14. Como el lector puede haber notado, este artículo es el que inspira el título de la presente publicación.

<sup>11</sup> Shulman, Lee (1987). “Knowledge and teaching: Foundations of the new reform”, *Harvard educational review*, 57, (1), pp. 1-23.

<sup>12</sup> Shulman (1986). “Those who understand...”, p. 7.

<sup>13</sup> Shulman (1986). “Those who understand...”, p. 9.

<sup>14</sup> Shulman (1987). “Knowledge and teaching:...”, p. 8.

“una directora de orquesta, planteando preguntas, sondeando puntos de vista alternativos, alentando a los tímidos y calmando a los revoltosos. No sucedía mucho en la clase que no pasara por Nancy, cuyo ritmo, orden y estructura controlaban la vida en el aula. (...) Cualquiera fuera la obra que ella enseñara, ella entendía como como organizarla y conceptualizarla para la enseñanza, fragmentándola apropiadamente para tareas y actividades. Ella parecía tener un índice mental de los libros que utilizaba frecuentemente, con los capítulos claves organizados en su mente para diferentes propósitos pedagógicos. (...) Los patrones y estilo de enseñanza de utilizados por Nancy no son uniformes ni predecibles. Su flexibilidad responde a la dificultad y carácter del contenido que enseña, considerando las capacidades de sus estudiantes y sus objetivos educacionales<sup>15</sup>.

Luego enumera las categorías de conocimientos que considera deben estar presentes en un profesor: 1) conocimiento del contenido; 2) conocimiento pedagógico general; 3) conocimiento del currículo; 4) CPC; 5) conocimiento de sus estudiantes y características; 6) conocimiento del contexto educativo; y 7) conocimiento de objetivos y valores educativos, junto a sus fundamentos históricos y filosóficos. Schulman pone especial énfasis en el CPC, por considerar que es el sello distintivo y particular que diferencia a la profesión docente.

A través de la conceptualización del CPC se logra observar un tipo de conocimiento que permite dignificar la profesión docente, encontrando el *paradigma perdido*, un tipo de conocimiento que solo es posible encontrar en profesores y profesoras. Este surge de la práctica, mediante la interacción dinámica y flexible de los conocimientos pedagógicos, del contenido y del contexto<sup>16</sup>. Pero este dinamismo y flexibilidad lo hacen también un concepto esquivo, tanto en su definición como en su medición<sup>17</sup>.

Es importante subrayar que el concepto nace de manera inductiva tras la observación de profesionales expertos. En otra experiencia, Gudmundsdottir y Shulman comparan la observación durante 12 meses de dos profesores de Ciencias Sociales, uno con 37 años de experiencia y otro en su primer año de ejercicio. Ambos son expertos en la disciplina que enseñan, la diferencia es que el profesor con experiencia de 37 años ha desarrollado el CPC, observándose en una flexibilidad para seleccionar estrategias de enseñanza, visualizando unidades y conectándolas con gran facilidad. En las conclusiones los autores señalan las implicaciones que tiene esto para la Formación Inicial Docente (FID):

---

<sup>15</sup> Shulman (1987). “Knowledge and teaching...”, pp. 2-3.

<sup>16</sup> Abell, Sandra (2008). “Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea?”, *International journal of science education*, 30, (10), pp. 1405-1416.

<sup>17</sup> Gess-Newsome, Julie (1999). “Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation”, **Examining pedagogical content knowledge**. Gess-Newsome, J. y Lederman, N. (editores). Estados Unidos: Kluwer Academic Publishers, pp. 3-17.

“El enfoque debe estar en el CPC. Actualmente, en la mayoría programas de formación docente los estudiantes aprenden principalmente sobre contenidos de su especialidad, junto a métodos generales de enseñanza, psicología, y sociología. Ha habido menos énfasis en lograr que los estudiantes de pedagogía piensen sobre cómo enseñan ese contenido. Los futuros profesores deben ser conscientes del proceso que tienen que emprender para hacer el conocimiento del contenido específico disponibles a estudiantes. Cursos en el fundamento del aprendizaje y el currículo son la clave para comenzar a redefinir su conocimiento del contenido y, por tanto, construir el CPC<sup>18</sup>.

En la misma línea, Grossman, con el fin de observar el CPC, hace un estudio comparativo de lo que denomina casos atípicos de profesores, con una muestra de seis docentes de literatura inglesa al comienzo de sus carreras en diferentes escuelas. Los seis tenían un conocimiento profundo de los contenidos que enseñaban, pero solo tres, estudios formales de pedagogía. Se buscó encontrar similitudes y diferencias en su ejercicio docente a través de observación no participante en sus clases y entrevistas. Esto con el objeto de tener una mejor conceptualización del CPC, que Grossman describe como “concepciones de lo que se desea enseñar, conocimientos de las materias curriculares y el currículum en un ámbito particular, el conocimiento en cuanto a la comprensión de los estudiantes y las posibles malas comprensiones de un área, y el conocimiento de estrategias instructivas y representaciones para la enseñanza de tópicos particulares”<sup>19</sup>.

En el estudio se describe como los profesores con formación pedagógica concebían los contenidos enseñados, en este caso basados en un texto literario, como una invitación a que sus estudiantes exploraran sus propias experiencias, transformando y resignificando los contenidos para que tuvieran un significado más profundo para sus estudiantes e identificando sin dificultad conocimientos previos. Mientras que los sin formación pedagógica enseñaban de una manera literal, para ellos la enseñanza de literatura era muy similar a las concepciones presentes en contextos universitarios, similares a donde ellos habían aprendido, sin producir una transformación de los contenidos de acuerdo con el contexto en que enseñaban. Es decir, confundían el CPC con el contenido.

De las experiencias anteriormente descritas, creo que es importante subrayar dos puntos. Primero, todos estudios mencionados parten de la observación de profesionales en ejercicio, para luego describir y conceptualizar el CPC. Esto será de vital importancia para nuestro análisis posterior. Segundo, se observa de manera clara en profesores experimentados el constructo del CPC, como

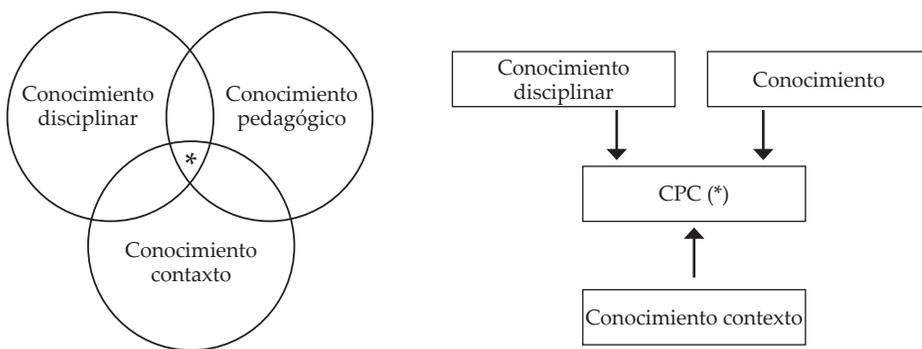
---

<sup>18</sup> Gudmundsdottir, Sigrun y Lee Shulman (1987). “Pedagogical content knowledge in social studies”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31, (2), p. 69.

<sup>19</sup> Grossman, Pamela (1989). “A Study in Contrast: Sources of Pedagogical Content Knowledge for Secondary English”. *Journal of teacher education*, 40, (5), p. 25.

una forma de conocimiento independiente y flexible, mientras en profesores sin preparación pedagógica el CPC tiende a confundirse con el contenido en sí y se presenta de una manera rígida.

Gess-Newsome<sup>20</sup> hace una síntesis de las concepciones del CPC, que describe como un continuo de modelos, 14 años después de su primera aparición. En un extremo tendríamos lo que denomina el Modelo Integrativo, que considera que el CPC no existe de manera independiente, formándose a partir de la interacción dinámica de tres constructos: contenido, pedagogía y contexto. En el otro extremo estaría el Modelo Transformativo, que considera el CPC como un elemento independiente, que surge de la transformación o resignificación de los contenidos, pedagogía y contexto en una forma de conocimiento necesaria para ejercer la docencia. Para la conceptualización hace una representación gráfica, que nos será útil más adelante.



**Fig.1.** CPC, en su Modelo Integrativo y Modelo Transformativo. El \*= representa el CPC. Elaboración propia, basado en Gess-Newsome<sup>21</sup>

Dada la naturaleza dinámica, que nace a partir de la interacción de contenidos, de los saberes pedagógicos y el contexto, es imposible observar el CPC directamente. Esto hace extremadamente compleja su evaluación, siendo necesarias metodologías cualitativas que requieren tiempo y recursos<sup>22</sup>. Si bien han sido desarrollados algunas metodologías convergentes, estructuradas en base a cuestionarios tipo Likert o con respuestas breves, estos son cuestionados por la alta posibilidad de tergiversar los datos e interpretarlos erróneamente<sup>23</sup>.

<sup>20</sup> Gess-Newsome (1999). "Pedagogical content knowledge...".

<sup>21</sup> Gess-Newsome (1999). "Pedagogical content knowledge...", p. 12.

<sup>22</sup> Baxter, Juliet y Norman G. Lederman (1999). "Assessment and measurement of pedagogical content knowledge", **Examining pedagogical content knowledge**. Gess-Newsome, J. y Lederman, N. (editores). Estados Unidos: Kluwer Academic Publishers, pp. 147-161.

<sup>23</sup> Grossman, Pamela y Suzanne Wilson y Lee Shulman (1989). "Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching", **Knowledge Base for the Beginning Teacher**. Reynolds M. (editor). Estados Unidos: Pergamon Press, pp. 23-36; Kagan, Dona M. (1990). "Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle", *Review of educational research*, 60, (3), pp. 419-469.

Los instrumentos de evaluación más aceptados actualmente incluyen entrevistas, con preguntas como: 1)¿cuál es la idea central que usted espera que aprendan los estudiantes en relación a un contenido?; 2)¿por qué es importante para los estudiantes aprender sobre ese contenido?; 3)¿qué otras cosas aparte de la idea central conoce usted acerca del contenido y que no son importantes que los estudiantes aprendan?; 4)¿cuáles son las dificultades y/o limitaciones que reconoce en la enseñanza del contenido? entre otras<sup>24</sup>.

La evaluación del CPC es un tema complejo, que está fuera del alcance y objetivos de este artículo. Para una mejor comprensión se puede consultar los artículos de Baxter y Lederman y Vergara y Cofré.

### Contenidos en el contexto del CPC

Varios estudios han notado la imposibilidad de establecer una correspondencia lineal entre el conocimiento del profesor y el aprendizaje de sus estudiantes<sup>25</sup>. Dicho de otra manera, que un profesor sepa mucho de una materia no garantiza el aprendizaje de sus estudiantes. La idea de que los contenidos se transforman a partir de la interacción de las otras dimensiones del constructo, para que el conocimiento pueda ser traspasado a los estudiantes, podría hacernos pensar que los esfuerzos de la FID deberían dirigirse al desarrollo del CPC y no del conocimiento disciplinar. Pero es a través de una comprensión profunda del contenido, en conjunción con el conocimiento pedagógico y del contexto en que se produce esta transformación, progresivamente, a través de procesos reflexivos, desde el momento en que se comienza a enseñar<sup>26</sup>.

Esta afirmación nos lleva a dos puntos importantes. Primero, no debe subestimarse en la FID la enseñanza de contenidos disciplinares. Grossman<sup>27</sup> identifica ciertas áreas en que habría que enfocarse en cada disciplina con miras a un posterior desarrollo del CPC: 1) El conocimiento sustantivo para la enseñanza, esto incluye los marcos conceptuales y paradigmas sobre los que se construyen investigaciones disciplinares; 2) Conocimiento sintáctico para la enseñanza, esto son los cánones utilizados por la comunidad disciplinaria para introducir nuevo conocimiento; y 3) Creencias acerca de la materia. Este conocimiento profundo del contenido debería orientar la investigación disciplinar no solo hacia el mundo teórico de las revistas de investigación, sino también en la práctica actual de la formación de profesores. Segundo, el CPC

---

<sup>24</sup> Vergara, Claudia y Hernán Cofré (2014). "Conocimiento Pedagógico del Contenido:¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile?", *Estudios Pedagógicos*, 40, pp. 323-338.

<sup>25</sup> Grossman y Shulman (1989). "Teachers of substance..."

<sup>26</sup> Grossman y Shulman (1989). "Teachers of substance..."; Shulman (1986). "Those who understand..."; Shulman (1987). "Knowledge and teaching..."

<sup>27</sup> Grossman y Shulman (1989). "Teachers of substance..."

al estar estructurado en base al conocimiento disciplinar, debe ser observado y conceptualizado en las diferentes disciplinas. Resulta evidente que habría que comenzar a observar y conceptualizar, tal como lo hicieron Schulman y colegas, a partir de la clase y el profesor de música.

### CPC en profesores de música

Ballantyne y Packer<sup>28</sup> encuestaron a 76 profesores de música en sus primeros años de servicio en Australia, acerca de conocimiento y habilidades que consideraban importantes para desenvolverse de manera efectiva en el aula mediante en una escala tipo Likert. Estas habilidades y conocimientos se agruparon en cuatro categorías: 1) Conocimientos y habilidades musicales; 2) Conocimientos y habilidades pedagógicas del contenido; 3) Conocimientos y habilidades pedagógicas generales; y 4) Conocimiento y habilidades no pedagógicas profesionales. La categorización es diferente al constructo de Schulman, se parte de categorías establecidas a priori, se procede de forma deductiva y no se incluye el conocimiento del contexto.

Los resultados mostraron que en cuanto los conocimientos y habilidades propuestas en la encuesta fueron todos considerados importantes o muy importantes: habilidades de ejecución (media=3,9); creatividad musical (media=4,2); habilidades de dirección (media=4,1); habilidades de precepción aural (media=4,3); habilidades de composición (media=4,8); y conocimiento de historia de la música (media=3,8). Respecto a la categoría de conocimiento y habilidades pedagógicos de los contenidos, todos son considerados muy importantes: conocimiento de técnicas de enseñanza musical (media=4,5); motivar a los estudiantes de manera significativa (media=4,5); implementar el curriculum de manera efectiva (media=4,4); evaluar a sus estudiantes en actividades musicales (media=4,2); y explicar y demostrar conceptos musicales (4,3). Si bien hay cierta relación con el modelo del CPC, se observa una importante readecuación del constructo original al transportarlo a la práctica del docente de música. Si bien las categorías referentes a conocimientos pedagógicos muestran en sus medias una estimación mayor a los disciplinares, la escala de valoración propuesta establece que, desde la perspectiva de los encuestados, profesores de música, ambas dimensiones son importantes.

Otro punto importante para considerar es que en la disciplina musical muchas veces es necesario contar con profesionales expertos en diferentes instrumentos. Millican<sup>29</sup> examina el CPC en una banda de bronce con un director experto,

---

<sup>28</sup> Ballantyne, Julie y Jane Packer (2004). "Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers", *Music Education Research*, 6, (3), pp. 299-312.

<sup>29</sup> Millican, J. Si (2017). "Examining pedagogical content knowledge of an expert band director teaching lips slurs", *Journal of Music Teacher Education*, 26, (2), pp. 90-103.

Grieser y Hendricks<sup>30</sup> realizan una revisión bibliográfica acerca del CPC en la enseñanza de cuerdas. Ambos estudios sugieren la necesidad de profesionales que sean expertos en el área disciplinar para obtener buenos resultados de aprendizaje en estos contextos específicos.

En una intervención dirigida a profesores de música en su etapa de formativa de tres diferentes países, Brasil, Canadá y Suecia, se intentó que grupos de estudiantes de pedagogía en música, identifiquen el CPC a través de la observación y discusión de videos de profesores en ejercicio<sup>31</sup>. Los investigadores notaron convergencia entre las apreciaciones de los estudiantes de los tres países al observar los videos. Los participantes del estudio relacionaron con el CPC: 1) La variedad de formas en que los profesores presentaban el mismo concepto musical utilizando diferentes estrategias instruccionales; 2) La forma en que los docentes relacionaban conceptos teóricos con prácticas musicales; o 3) Como detectaban problemáticas en la ejecución de los estudiantes y de manera instantánea le daba retroalimentación a través de estrategias que los ayudaban a sortear las dificultades. Junto con la identificación del CPC en la clase de música, el estudio propone una metodología de trabajo en la FID a través de la observación, discusión y reflexión a partir de clases grabadas en video. Esto permitiría centrarse en los sutiles aspectos del CPC en un ambiente natural, pero a la vez controlado. Los autores señalan también la necesidad de seguir profundizando en el constructo en el contexto de la clase de música.

### **Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Música**

Como sugiere el nombre, los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Música se estructuran a partir de dos grandes ámbitos, el pedagógico y el disciplinar, “que deben siempre ser entendidos en su conjunto”. Se hace explícita la fundamentación de los estándares a partir del constructo del CPC:

“Se requiere una estrecha vinculación entre el conocimiento del contenido (disciplinar y didáctico) y el conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 1986, 1987), y ambos conocimientos son componentes esenciales de las competencias de los docentes”<sup>33</sup>.

En su parte inicial, se indica el contexto e interrelación entre los Estándares, las Leyes N° 20.903 y N° 20.129 que crean el Sistema de Desarrollo Profesional

---

<sup>30</sup> Grieser, Diane y Karin Hendricks (2018). “Review of literature: Pedagogical content knowledge and string teacher preparation”. *Update: Applications of Research in Music Education*, 37, (1), pp. 13-19.

<sup>31</sup> Mateiro, Teresa y Joan Russell y María Westvall (2012). “Student music teachers’ perceptions of pedagogical content knowledge-in-action: an inquiry across three countries”, *Finnish Journal of Music Education*, 15, (02), pp. 53-64.

<sup>32</sup> CPEIP (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios...*, p. 11.

<sup>33</sup> CPEIP (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios...*, p. 11.

Docente y establecen un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior respectivamente, el MBE, Bases Curriculares y la Evaluación Nacional Diagnóstica.

También se declaran alineados con las denominadas Habilidades del Siglo XXI, que dirigen los esfuerzos educativos a formar jóvenes que “sean trabajadores efectivos y ciudadanos de la sociedad del conocimiento”, para lo que busca desarrollar competencias y habilidades de pensamiento crítico, pensamiento creativo y trabajo colaborativo<sup>34</sup>.

### **Estándares Pedagógicos**

Los Estándares Pedagógicos son comunes a todas las disciplinas asociadas a la FID y “describen expectativas respecto a las prácticas docentes en cualquier asignatura, explicitando habilidades, conocimientos y disposiciones necesarias para asegurar interacciones pedagógicas de calidad que potencien los aprendizajes disciplinarios y transversales del currículum vigente”<sup>35</sup>.

Presentan una estructura análoga al MBE, con grandes categorías que denominan dominios: A) Preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje; B) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; C) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; y D) Responsabilidades profesionales. A partir de estas categorías, que son descritas y fundamentadas, se formulan los estándares, que “representan las expectativas de un buen desempeño docente asociado a cada dominio. Explicitan lo que debe saber y saber hacer un docente recién egresado”<sup>36</sup>. Cada uno de los dominios tiene entre dos y cuatro estándares asociados. Por ejemplo, el dominio A (preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje) tiene asociados los estándares: 1) Aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes; 2) Conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar; 3) Planificación de la enseñanza; y 4) Planificación de la evaluación.

A la vez, cada uno de esos estándares es también descrito brevemente y le son asociados descriptores, que “especifican de qué modo se manifiestan los conocimientos, actitudes y los desempeños observables de un docente que logra el estándar”<sup>37</sup>. Es así como al estándar 2 (conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar) del dominio A (preparación del proceso de enseñanza y aprendizaje), se le asocian nueve descriptores. A modo de ejemplo, los tres primeros, agrupados en torno al foco del conocimiento disciplinar<sup>38</sup>:

---

<sup>34</sup> CPEIP (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios...*, p. 11.

<sup>35</sup> CPEIP (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios...*, p. 21.

<sup>36</sup> CPEIP (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios...*, p. 24.

<sup>37</sup> CPEIP (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios...*, p. 24.

<sup>38</sup> CPEIP (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios...*, p. 35.

**Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Música:  
Aquellos que (no) entienden**  
Pedagogical and Disciplinary Standards for Music Teaching Careers:  
Those who (don't) understand

---

- 2.1 Comprende los principios de la disciplina que enseña, su desarrollo histórico, y el modo en que se enriquece o expande y sus elementos fundantes.
- 2.2 Comprende los conocimientos fundamentales de la disciplina que enseña, las habilidades y actitudes que favorecen su aprendizaje y las relaciones entre ellos.
- 2.3 Demuestra habilidades de investigación, comunicación y pensamiento crítico y actitudes relacionadas con la ética, la rigurosidad y el cuestionamiento, respecto a la disciplina que enseña.

En cuanto a la relación de los Estándares Pedagógicos y el MBE, es bastante literal, por tratarse de documentos que están destinados a evaluar el mismo perfil profesional, pero en diferentes etapas de su desarrollo. En este sentido, los Estándares Pedagógicos buscan explicitar habilidades, conocimientos y disposiciones de un profesor al momento de finalizar su formación profesional, mientras que el MBE los establece para docentes en ejercicio. La estructura de dominios y estándares es la misma, variando levemente los descriptores asociados. En el ejemplo recién citado, al estándar 3 se le agrega el descriptor:

- 2.4 Identifica las conexiones que se pueden establecer con conocimientos de otras disciplinas, para hacer el contenido accesible, comprensible y significativo para sus estudiantes<sup>39</sup>.

En otros casos se modifican levemente los descriptores, por ejemplo:

- 2.9 Analiza los diferentes recursos y documentos que acompañan el currículum, tales como planes y programas de estudio, textos escolares y estándares de aprendizaje<sup>40</sup>.

Se transforma en:

- 2.10 Analiza e interpreta los recursos y documentos que acompañan el currículum, tales como planes y programas de estudio, textos escolares y estándares de aprendizaje, en función de las características, necesidades e intereses de sus estudiantes y del proyecto educativo institucional<sup>41</sup>.

No obstante, la mayoría de los descriptores se mantienen idénticos. En el caso del estándar 2, siete de los nueve descriptores se mantienen sin ninguna modificación. Esto es cuestionable, pues la mayoría de los descriptores, definidos como los "conocimientos, actitudes y los desempeños observables de un docente"<sup>42</sup> deberían presentar una progresión en la medida que se va ganando experiencia profesional. Dicho de otra forma, los Estándares Pedagógicos plantean que las diferencias observables en las actitudes, conocimientos y desempeños entre un docente con 15 años de profesión con un estudiante de

---

<sup>39</sup> MINEDUC (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*, p. 27.

<sup>40</sup> CPEIP (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios...*, p. 35.

<sup>41</sup> MINEDUC (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*, p. 27.

<sup>42</sup> CPEIP (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios...*, p. 24.

quinto año de pedagogía respecto a conocimiento disciplinar, didáctico y del currículum escolar es que el primero logra conectar sus conocimientos con las otras disciplinas y que analiza diferentes recursos y documentos en función de sus estudiantes y del Proyecto Educativo Institucional.

Por otra parte, esta estructura, que va de los dominios, categorías generales y abstractas a descriptores, indicadores concretos y observables, supone implícitamente una jerarquía: el dominio es más abstracto, pero también es más importante que el descriptor. Probablemente podríamos aceptar que un docente no cumpla algunos de los descriptores, por ejemplo, que no comprenda cómo las herramientas digitales permiten apoyar los procesos de aprendizaje de la disciplina que enseña (descriptor 2.5, Estándar 2 Dominio A) pero probablemente no aceptemos que no tenga responsabilidades profesionales (Dominio D). Analizaré este punto desde la perspectiva desde el documento legal que fundamenta los estándares. La Ley 20.903, que crea y regula el desarrollo docente señala:

“El Sistema de Desarrollo Profesional Docente se inspira en los siguientes principios: [...] e) Innovación, investigación y reflexión pedagógica: el sistema fomentará la creatividad y la capacidad de innovación e investigación vinculadas a la práctica pedagógica, contribuyendo a la construcción de un saber pedagógico compartido”<sup>43</sup>.

Junto a esa declaración de principios, la Ley faculta además procesos de categorización de las y los profesionales de la educación a partir de diferentes tramos de acuerdo con su desempeño. Para acceder a tramos superiores de experto, los profesores deben entregar un portafolio profesional para acreditar competencias pedagógicas, con evidencias documentadas de “creación de contenidos, materiales de enseñanza, actividades académicas, innovación pedagógica, investigación y otras relacionadas con un desarrollo profesional de excelencia”<sup>44</sup>.

La nueva Ley de Desarrollo Profesional Docente reconoce la actividad investigadora del profesorado como uno de los principios fundamentales y como una competencia necesaria que debe estar presente en un profesor de excelencia. La postura me parece acertada, sin embargo, creo que tanto los Estándares como el MBE no logran operacionalizar ni fundamentar este principio describiendo de manera concreta a nivel de descriptores los resultados esperados, diluyéndose y perdiendo impacto. Observamos que uno de los principios fundamentales se transforma en un descriptor, agrupado con habilidades comunicativas y de pensamiento crítico:

---

<sup>43</sup> Ley 20.903 de 2016. Artículo 19. **Crea el Sistema de Desarrollo...**

<sup>44</sup> Ley 20.903 de 2016. Artículo 19. **Crea el Sistema de Desarrollo...**, Artículo 19 K.

2.3 Demuestra habilidades de investigación, comunicación y pensamiento crítico y actitudes relacionadas con la ética, la rigurosidad y el cuestionamiento, respecto a la disciplina que enseña<sup>45</sup>.

No se explicita qué se entiende por habilidades de investigación, quedando a la interpretación de quién lee el estándar. ¿Estamos hablando de habilidades que implican plantear un problema, desarrollar un marco teórico, conceptual y metodológico, levantar datos, interpretarlos y discutirlos o simplemente buscar un término en Google? A diferencia de las Leyes, que no tienen asociadas referencias bibliográficas, los Estándares deberían explicitarlo, de modo de hacer operativo este principio declarado como fundamental, con algún sustento teórico y conceptual, además justificar por qué se considera importante que el profesorado desarrolle estas habilidades, tal como lo hacen con otros conceptos. En las 8 páginas de glosario o las fuentes de 17 páginas de referencias bibliográficas no se hace ninguna aclaración del concepto, dejando un espacio vago que puede ser libremente interpretado. Pienso también que habría sido más acertado situar la investigación a nivel de estándar y no de descriptor, por tratarse de un principio fundamental de las reformas educativas actuales y por ser un concepto con cierto grado de abstracción que requiere de indicadores para ser observado. También, al igual que la mayoría de los descriptores, debería esperarse un escalamiento al pasar de los Estándares al MBE.

También es pertinente considerar que para el desarrollo de investigaciones por parte del profesorado son necesarias una serie de condiciones, que habría que analizar y en algunos casos modificar. Por ejemplo, habría que consolidar un sistema de asignación y remuneración de las horas dedicadas a investigación, un sistema de incentivos a la publicación semejante al que existe en universidades y actividades formativas para que un profesor pueda realizar esta actividad. Sin esto, todo quedará en una buena intención. También es importante revisar el contexto sobre el que se construirá y difundirá este conocimiento, observando, describiendo y analizando las formas en que se transmite entre profesores, que como explicaré en breve, tiende a ser reticente a los medios tradicionales de divulgación académica. Finalmente, es forzoso revisar el marco epistemológico y metodológico necesario para realizar esta tarea, pues desde los paradigmas tradicionales, se podría considerar que estas investigaciones carecen validez y rigor científico al comprometer la objetividad, junto con la imposibilidad de generalizar los resultados y aplicarlos de forma directa a otros contextos.

---

<sup>45</sup> CPEIP (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios...*, p. 35.

## Investigación realizada por el profesorado

Uno de los primeros autores en presentar la idea del profesor investigador fue Lawrence Stenhouse, quien vio las competencias investigativas en el profesor como una posibilidad para crear y monitorear propuestas de currículum flexible<sup>46</sup>.

“La investigación y el desarrollo del currículum deben corresponder al profesor y existen perspectivas para llevar esto a la práctica. Admito que ello exigirá el trabajo de una generación y si la mayoría de los profesores —y no sólo una entusiasta minoría— llegan a dominar este campo de investigación, cambiarán la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y sus condiciones de trabajo”<sup>47</sup>.

Pero el concepto de profesor investigador debe atravesar por una serie de cuestionamientos, que van desde los fundamentos epistemológicos y llegan a situaciones concretas de desarrollo profesional, donde se observa una reticencia de los docentes a incorporar los conocimientos que nacen a partir de la investigación educativa.

Donald Schön<sup>48</sup>, en sus estudios de distintas profesiones entre las que se encuentra la de profesor, señala que el fundamento de la investigación académica contemporánea se basa en una postura dicotómica entre disciplinas científicas y prácticas, generado por el positivismo en lo que denomina la Racionalidad Técnica. A partir de esta concepción intrínsecamente arraigada en la academia, investigadores y científicos serían los encargados de generar teoría o conocimiento a través de la investigación, mientras que las disciplinas profesionales<sup>49</sup> o prácticas, como médicos, arquitectos y profesores, serían responsables de su aplicación. Carr y Kemmis<sup>50</sup>, en su descripción de las principales tendencias en investigación educativa, señalan que esta dicotomía se produciría no solo en el paradigma positivista, que fundamenta epistemológicamente la mayoría de las investigaciones de las Ciencias Exactas y con enfoque cuantitativo, sino que también en el paradigma interpretativo, que sustenta la mayor parte de las investigaciones que encontramos en Ciencias Sociales y disciplinas humanistas con enfoques cualitativos.

---

<sup>46</sup> En rigor, habría que citar los numerosos escritos de John Dewey, quién fundamenta esta idea a comienzos del siglo XX, y que fueron dejados de lado por razones de espacio.

<sup>47</sup> Stenhouse, Lawrence (1984). **Investigación y desarrollo del currículum**. España: Ediciones Morata.

<sup>48</sup> Schön, Donald A. (1983). **The reflective practitioner: How professionals think in action**. Estados Unidos: Basic Books; Schön, Donald A. (1992). **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. España: Paidós.

<sup>49</sup> Schön utiliza el término *practitioner*, que usualmente es traducido como profesional práctico o simplemente profesional.

<sup>50</sup> Carr, Wilfred y Stephen Kemmis (1988). **Teoría crítica de la enseñanza...**

Esta separación entre teoría y práctica generaría un alejamiento entre el profesor y la investigación educativa, siendo percibida como algo poco útil y lejano al contexto escolar, considerándola poco relevante a la práctica docente, poco accesible al ser difundida en un lenguaje que le es ajeno e incapaz de producir cambios sustanciales en contextos escolares<sup>51</sup>.

Huberman<sup>52</sup> explica que profesores y profesoras preferirían algoritmos, entendidos como una secuencia de instrucciones, antes que el conocimiento proposicional para orientar sus acciones. Esto se produciría a raíz de la complejidad de la profesión docente. Las preocupaciones del profesorado son múltiples, a la incertidumbre de la clase se agrega el estar situado en un ambiente inestable a raíz de cambios en políticas educativas dentro y fuera de su escuela. Kennedy<sup>53</sup>, tras entrevistar a profesores acerca de sus principales preocupaciones relacionadas con su práctica, señala que estas giran alrededor de seis conceptos: 1) Abarcar los contenidos; 2) Fomentar el aprendizaje de sus estudiantes; 3) Aumentar el deseo de participación de sus estudiantes; 4) Mantener el impulso y motivación en sus clases; 5) Crear una comunidad de aprendizaje en su clase; y 6) Atender a sus propias necesidades cognitivas y emocionales. En este ambiente complejo, desarrollan prácticas que le permitan cumplir con sus expectativas, las de sus estudiantes y directivos, de una manera sustentable. El concepto de *sustentabilidad profesional* es fundamental, pues les permite no estar exhaustos y acabados después de pocos años de ejercicio profesional. De esta manera desarrollan una colección de respuestas rápidas a eventos que funcionan como reglas generales (*rule of the thumb*) que pueden aplicar de forma automática ante determinadas situaciones, con el propósito de reducir la carga cognitiva y emocional asociada a la complejidad de la profesión de profesor.

Por estas razones los profesores buscarían formas de conocimiento en una sabiduría práctica, que pueda utilizar para ejercer su profesión de manera sustentable. Huberman<sup>54</sup> las compara con recetas de cocina, que se alejan al concepto de conocimiento proposicional generado en la investigación educativa. Este *conocimiento de receta* se transmitiría a través de interacciones breves entre pares (*hit and run*)<sup>55</sup> y no sería validado a través de criterios de objetividad o validez científica, sino que a través de una identificación personal

---

<sup>51</sup> Kennedy, Mary M. (1997). "The connection between research and practice", *Educational researcher*, 26, (7), pp. 4-12; Perines, Haylen (2018). La investigación educativa: percepción de docentes en ejercicio, docentes en formación y agentes educativos. *Perspectiva Educativa*, 57, (2), pp. 123-142.

<sup>52</sup> Huberman, Michael (1983). "Recipes for busy kitchens: A situational analysis of routine knowledge use in schools", *Knowledge*, 4, (4), pp. 478-510.

<sup>53</sup> Kennedy, Mary M. (2006). "Knowledge and vision in teaching", *Journal of Teacher Education*, 57, (3), pp. 205-211.

<sup>54</sup> Huberman, Michael (1983). "Recipes for busy kitchens...".

<sup>55</sup> Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Estados Unidos: University of Chicago Press.

con la fuente<sup>56</sup>. Kennedy identifica tres fuentes de conocimiento en profesores<sup>57</sup>: 1) Formas de conocimiento propios del oficio, que tienden a ser ateórico e idiosincrático; 2) Conocimiento sistemático, adquirido a través de colegas, universidades, capacitaciones y artículos de investigación, que tendería a ser más teórico, codificado y abstracto; y 3) Conocimiento prescriptivo, adquirido a través de políticas educacionales, que habitualmente se impone como un deber. Lo observado por Kennedy es que estas formas de conocimiento interactúan de forma equilibrada en profesores. Cabe subrayar que los autores anteriormente citados no emiten juicios ni realizan prescripciones acerca de la utilización de conocimiento tipo receta, sino que lo consideran necesario en la realidad de un profesor para un ejercicio profesional sustentable. Todos estos estudios identifican una brecha entre el conocimiento generado por la investigación educativa y el ejercicio de la profesión docente.

Para acortar esta brecha surge el paradigma sociocrítico. Fundamentado en la filosofía marxista, que hace una sustancial crítica a la filosofía clásica, argumentando, como expresa Marx en sus tesis sobre Feurbach: “los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”<sup>58</sup>. El paradigma sociocrítico también se fundamenta sobre la crítica al positivismo que hacen los filósofos de la Escuela de Frankfurt, Horheimer, Adorno, Marcuse y sobre todo Habermas<sup>59</sup>. Habermas señala que el positivismo es “renegar la reflexión”<sup>60</sup> y que en una postura hegemónica nos ha llevado a identificar la ciencia como el conocimiento y no como una forma de conocimiento posible.

Al fundamentar investigaciones educativas desde el paradigma sociocrítico, el objetivo de investigación pasa de describir e interpretar una realidad a modificarla. La creencia de un investigador que debe observar la realidad, pero no modificarla, cambia a un investigador que busca transformar de manera participativa y colaborativa su entorno profesional. Los participantes, estudiantes, profesores y comunidad educativa no son una muestra que busca representar una población, sino potenciales agentes transformadores de su realidad. Como señalan Carr y Kemmis, “la ciencia educativa crítica no es una investigación *sobre* la educación sino *en* y *para* la educación”<sup>61</sup>. Esto implica que el investigador “entra a una institución o comunidad para hacer investigación *junto* con y no *sobre* los participantes”<sup>62</sup>.

---

<sup>56</sup> Huberman, Michael (1983). “Recipes for busy kitchens...”

<sup>57</sup> Kennedy, Mary M. (2002). “Knowledge and teaching”, *Teachers and Teaching*, 8, (3), pp. 355-370.

<sup>58</sup> Marx, Carl (2010). **Tesis sobre Feurbach y otros escritos**. Venezuela: Fundación Editorial el Perro y la Rana. p. 17.

<sup>59</sup> Carr, Wilfred y Stephen Kemmis (1988). **Teoría crítica de la enseñanza...**

<sup>60</sup> Habermas, Jurgén (1990). **Conocimiento e interés**. Argentina: Taurus, p. 9.

<sup>61</sup> Carr, Wilfred y Stephen Kemmis (1988). **Teoría crítica de la enseñanza...**, p. 186.

<sup>62</sup> Anderson, Gary y Kathryn Herr (2007). “El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos”, **La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción**. Sverdllick, I. (editor). Argentina: Noveduc, p. 48.

Bajo este paradigma surgen los diseños de Investigación Acción, en que los investigadores “no separan la comprensión de la acción...sólo a través de la acción es posible la comprensión legítima; teoría sin práctica no es teoría sino especulación”<sup>63</sup>. De esta manera el profesor puede ser al mismo tiempo investigador, pudiendo generar su propio conocimiento y difundirlo, enfocándose en temáticas que le son relevantes, a través de una práctica reflexiva.

La Investigación Acción Educativa es una de las múltiples variantes de estos diseños. Esta se plantea como una metodología que puede ser llevada a cabo por el profesor. Se propone estructurada en ciclos que incluyen planificación, ejecución, observación y reflexión. Estos ciclos se repiten hasta que se produce el cambio deseado<sup>64</sup>. Es importante señalar que en cada uno de los ciclos se busca recoger la percepción de los participantes para la toma de decisiones curriculares. Esto es una de sus características fundamentales y que la ligan directamente a la pedagogía crítica, como señala Freire: “la educación auténtica (...) no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo”<sup>65</sup>.

Dado que el principal objetivo de la Investigación Acción es la transformación de la realidad, sus resultados no deben ser necesariamente transferibles a diferentes contextos. De esta manera, no se transforman en una prescripción, sino en conocimiento que si es contextualizado puede ser incorporado pertinentemente al repertorio de saberes de cada profesor. Pero la investigación realizada por el profesorado no solo lo ayudaría a solucionar problemáticas en el aula, sino que eleva el estatus de la profesión docente, al pasar de una concepción técnica, en que su deber es la implementación del curriculum impuesto por la administración, a una posición de intelectual, donde le es posible “transformar la naturaleza fundamental de las condiciones en las que se desarrolla su trabajo”<sup>66</sup>. En este sentido, Giroux va un paso más allá, proponiendo que no solo serían necesarias las competencias investigativas en el profesorado, sino que sugiere que son fundamentales para nuestra sociedad, profesores con el rol de intelectuales transformativos, superando la concepción técnica que posiciona al docente como un ejecutor del curriculum que otros imponen:

“El Intelectual es algo más que una persona de letras, o un productor

---

<sup>63</sup> Bradbury-Huang, Hillary (2010). “What is good action research? Why the resurgent interest?”, *Action Research*, 8, (1), p. 93.

<sup>64</sup> Carr, Wilfred y Stephen Kemmis (1988). **Teoría crítica de la enseñanza...**; Elliott, Jhon (1993). **El cambio educativo desde la investigación-acción**. España: Ediciones Morata; Latorre, A. (2005). **La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa**. España: Graó.

<sup>65</sup> Freire, Paulo (1968). **Pedagogía del oprimido**. Argentina: Siglo XXI, p. 76.

<sup>66</sup> Giroux, Henry (1990). **Los profesores como intelectuales**. España; Paidós, p. 36.

y transmisor de ideas. Los intelectuales son también mediadores, legitimadores y productores de ideas y prácticas sociales; la función que desempeñan es de naturaleza eminentemente política. (...) Los intelectuales transformativos pueden ejercer el liderazgo moral, político y pedagógico en favor de aquellos grupos que toman como punto de partida la crítica orientada a transformar las condiciones de opresión”<sup>67</sup>.

## Estándares Disciplinarios

La estructura de los Estándares Disciplinarios es levemente diferente. En primer lugar, no hay una relación literal con MBE. Se entienden como complementarios y con una relación íntima, al integrar lo que se consideran los tres elementos básicos de la enseñanza: “planificación, ejecución y evaluación, pero desde las necesidades de la didáctica de la disciplina y el contenido particular”<sup>68</sup>. Se declara buscar a través de los Estándares Disciplinarios un perfil docente de música “capaz de formar parte de la experiencia educativa, planteándose como agente cultural indispensable para la formación de los futuros ciudadanos del país”<sup>69</sup>.

## Fundamentos de la educación musical

Los Estándares Disciplinarios comienzan con una sección denominada *Fundamento*, que busca dar la justificación del “sentido formativo profundo del área correspondiente”<sup>70</sup>, es decir justificar la inclusión de la asignatura en el currículum vigente. También busca explicitar la perspectiva adoptada sobre los estándares en cuanto a la base teórica y empírica de la disciplina. A continuación, analizaré en detalle este punto.

Se comienza con una justificación de por qué sería importante enseñar e incluir la música en el currículum. Esto, por ser una “disciplina eminentemente social y debe entenderse como una práctica comunicativa y expresiva fundamental, que integra diversas épocas históricas y lugares geográficos, lo que permite el desarrollo de la identidad de los individuos, grupos humanos y culturas”<sup>71</sup>. Para fundamentar esta afirmación se cita un artículo de la Revista Española de Sociología, que tiene altos estándares de calidad (Q2 en el SJR al 2022), sin embargo, el artículo de Hormigos y Cabello<sup>72</sup> es una breve reflexión sobre como a partir de la Segunda Guerra Mundial la industria musical, a través de la música popular comenzó a apuntar al público juvenil, el que se comenzó a identificar

---

<sup>67</sup> Giroux (1990). *Los profesores como...*, pp. 201-202.

<sup>68</sup> CPEIP (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios...*, p. 79.

<sup>69</sup> CPEIP (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios...*, p. 78.

<sup>70</sup> CPEIP (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios...*, p. 80.

<sup>71</sup> CPEIP (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios...*, p. 78.

<sup>72</sup> Hormigos, Jaime y Martín Cabello (2008). “La construcción de la identidad juvenil a través de la música”, *Revista Española De Sociología*, 4, pp. 259-270.

con ciertos estilos. El artículo, sin duda interesante, no tiene el objetivo ni el peso para justificar el ingreso de una disciplina al currículum escolar. ¿Por qué se eligió ese artículo para la justificación y no las detalladas fundamentaciones que dan David Elliot<sup>73</sup> o John Paynter<sup>74</sup>? ¿Por qué se elige un artículo que no ha tenido ningún impacto en la Educación Musical y se desecha textos que motivaron respuestas de grandes figuras de nuestra disciplina? Para responder esta pregunta habría que especular, pero como dato, es el primer artículo que aparece en Google Académico al buscar los términos “identidad música”<sup>75</sup>. De alguna manera, de forma tácita se devela la concepción de investigación que podrían tener quienes escribieron los Estándares, que tal como se observó en el apartado anterior, no es explicitada.

Para las bases teóricas y empíricas para Enseñanza Básica se hace referencia a un manual escolástico de Didáctica de la Música<sup>76</sup>, que, si bien es un excelente texto de apoyo para la enseñanza, publicado por una prestigiosa editorial, de ninguna manera pretende ni puede dar sustento a lo que se espera de la sección fundamentos. Para la fundamentación en la Enseñanza Media se utiliza el texto de Lines<sup>77</sup>, libro de compendio de capítulos de diferentes autores, todos de renombre, pero sin una referencia específica a cuál de todos se cita. Los errores, lugares comunes y fundamentos con bibliografía de poco impacto o descontextualizada continúan hasta el final de la fundamentación. También aparece un número considerable de artículos en las referencias bibliográficas que no son utilizados en texto, sin mediar ninguna aclaración de por qué fueron incluidos<sup>78</sup>. Esto pareciera ser una estrategia para intentar de darle consistencia a algo inconsistente, lo que considero una práctica académica poco ética.

¿Dónde están las ideas de la educación musical praxial que se plantean como un fundamento filosófico a la enseñanza musical<sup>79</sup> y que luego fueron criticados y discutidos en un auténtico ejercicio de construcción de conocimiento<sup>80</sup>? ¿Por qué no se habla de los principios del *Musical*<sup>81</sup>, que podrían fundamentar

---

<sup>73</sup> Elliott, David (1995). **Music matters: a new philosophy of music education**. Estados Unidos: Oxford University Press.

<sup>74</sup> Paynter, Jhon (2002). “Music in the school curriculum: why bother?”, *British Journal of Music Education*, 19, (3), pp. 215-226.

<sup>75</sup> Búsqueda realizada el 30 de julio de 2022.

<sup>76</sup> Pascual, Pilar (2002). **Didáctica de la Música**. España: Prentice Hall.

<sup>77</sup> Lines, David K. (2009). **La educación musical para el nuevo milenio: El futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la música**. España: Ediciones Morata.

<sup>78</sup> Aparecen en las referencias bibliográficas textos de Hemsy de Gainza, Jorquera, Rusinek, Schaeffer, Swanwick en tre otros, que no son utilizados en el texto.

<sup>79</sup> Elliott, David (1995). **Music matters...**; Regelski, Thomas (2005). “Curriculum: Implications of aesthetic versus praxial philosophies”, **Praxial music education: Reflections and dialogues**. Elliot, D (editor). Estados Unidos: Oxford University Press, pp. 219-248; Regelski, Thomas (2009). “Preface”, **Music education for changing times: Guiding visions for practice**. Regelski, T. y Gates, T. (editores). Holanda: Springer, pp.v-xii.

<sup>80</sup> Elliot, David (2005). **Praxial music education: Reflections and dialogues**. Estados Unidos: Oxford University Press.

<sup>81</sup> Elliott, David (1995). **Music matters...**; Small, Christopher (1998). **Musicking: The meanings of performing and listening**. Estados Unidos: Wesleyan University Press.

consistentemente el eje de interpretar y crear<sup>82</sup>? Tampoco se toman en cuenta las reflexiones de la inclusión de la música en el currículum de John Paynter<sup>83</sup>, que sin duda habrían ayudado a dar una fundamentación más consistente, ni sus novedosas aproximaciones al incluir la composición en el aula escolar<sup>84-85</sup>. Curiosamente varios de los autores anteriormente citados aparecen en las Bases Curriculares<sup>86</sup>, documento orientado a docentes para la realización de sus clases en entornos escolares y que por su naturaleza tiene solo una página de referencias bibliográficas. En los Estándares disciplinares, orientados a las instituciones académicas formadoras de profesionales de la docencia musical, en sus veinticinco páginas de bibliografía no se hace ninguna referencia a ellos. La lista de ausentes es enorme y da cuenta de un desconocimiento de lo que se ha venido discutiendo durante los últimos veinticinco años en nuestra disciplina. El documento no logra fundamentar nada, es una sucesión de lugares comunes sin sustento teórico y lo único que se pone en evidencia es una desconexión con todos los autores y autoras que han tenido algo que decir en Educación Musical.

### El CPC y los Estándares Disciplinarios

Es en los Estándares Disciplinarios que aparece de forma explícita el CPC que se explicó anteriormente. Estos se refieren “a lo que el docente egresado debe demostrar en cuanto al manejo de los conocimientos propios de su disciplina y el saber didáctico específico para su enseñanza”<sup>87</sup>. Los Estándares Disciplinarios están divididos en cinco grandes categorías: A) Música, características y contextos; B) Apreciación y escucha activa; C) Interpretación Musical; D) Creación musical; y E) Mediación de la cultura musical. Estas categorías surgen de los ejes temáticos propuestos en las bases curriculares<sup>88</sup>. Cada estándar tiene a su vez descriptores, aunque a diferencia de los Estándares Pedagógicos se dividen en dos grandes categorías: 1) Descriptores de conocimiento disciplinar, que aluden a conocimientos de la disciplina musical; y 2) Descriptores de la didáctica disciplinar, que especifican los conocimientos habilidades y actitudes necesarios para la enseñanza de los contenidos de la disciplina musical. En los descriptores de la didáctica disciplinar se materializa el constructo del CPC, especificando las “dimensiones de saber y de saber hacer de la docencia, necesarias para la transformación de la comprensión en los estudiantes de los tópicos disciplinarios de que se trate”<sup>89</sup>. Para fundamentar el CPC en música

---

<sup>82</sup> Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2015). **Bases Curriculares 7º básico a 2º medio**. Chile: Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.

<sup>83</sup> Paynter, Jhon (2002). “Music in the school curriculum: why bother?”, *British Journal of Music Education*, 19, (3), pp. 215-226.

<sup>84</sup> Paynter, Jhon (1992). **Sound & structure**. Reino Unido: Cambridge University Press.

<sup>85</sup> Paynter, Jhon (2000). “Making progress with composing”, *British Journal of Music Education*, 17, (1), pp. 5-31.

<sup>86</sup> Ministerio de Educación Gobierno de Chile (2015). **Bases Curriculares...**

<sup>87</sup> CPEIP (2022). **Estándares Pedagógicos y Disciplinarios...**p. 79.

<sup>88</sup> Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2015). **Bases Curriculares...**

<sup>89</sup> CPEIP (2022). **Estándares Pedagógicos y Disciplinarios...**p. 79.

son utilizados los textos de Schulman y colegas, que, si bien son los creadores del constructo, no lo conceptualizan a partir de la disciplina musical. Teniendo en cuenta que uno de los pilares fundamentales del modelo es la disciplina específica, creo, habría sido pertinente y necesario hacer al menos una mención y reconceptualización a partir de investigaciones desde el área disciplinar<sup>90</sup>. Todos estos estudios subrayan la necesidad de seguir profundizando en el CPC y pensarlo a partir de la Educación Musical.

Analizaré algunos de los estándares utilizando la conceptualización gráfica del constructo del CPC propuesta por Gess-Newsome<sup>91</sup> (1999) que se presentó anteriormente, de manera de visualizar como los descriptores de Estándares Pedagógicos y de Conocimiento Disciplinar se imbrican para generar el CPC (descriptores de la didáctica disciplinar). En la Figura 2, se observan como están imbricados los conocimientos pedagógicos (en verde), disciplinares (en amarillo), para formar el CPC (en celeste). Se observa dinamismo entre los diversos saberes.

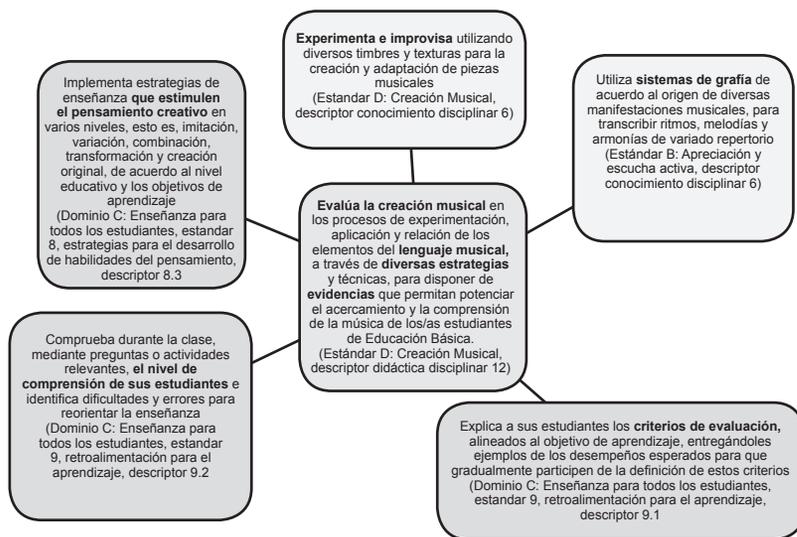


Fig. 2. Análisis del CPC en Estándares Pedagógicos y Disciplinarios basado en la conceptualización gráfica de Gess-Newsome. Se agregaron negritas para una mejor comprensión de las relaciones. Elaboración Propia.

Otros estándares también parecieran estar imbricados, aunque surge la duda sobre los criterios utilizados para la combinación y generación del CPC. Por ejemplo el descriptor 10 del Estándar D (creación musical): “Utiliza recursos

<sup>90</sup> Ballantyne, Julie y Jane Packer (2004). “Effectiveness of preservice music teacher...”; Grieser, Diane R. y Karin Hendricks (2018). “Review of literature: Pedagogical...”; Mateiro, Teresa y Joan Russell y María Westvall (2012). “Student music teachers...”; Millican, J. Si (2017). “Examining pedagogical content knowledge...”.

<sup>91</sup> Gess-Newsome, Julie (1999). “Pedagogical content knowledge...”.

tecnológicos en la creación musical de las/os estudiantes de la Educación Media, para el diseño, ejecución y/o evaluación de proyectos interdisciplinarios, su registro audiovisual, difusión y distribución”<sup>92</sup>, se relaciona muy directamente con el descriptor del conocimiento disciplinar asociado: “Crea música y la registra en grabaciones de audio y/o vídeo, para su difusión y distribución, utilizando recursos tecnológicos diversos”<sup>93</sup> y los conocimientos pedagógicos relacionados con la evaluación. Aparece también el conocimiento interdisciplinar, presente en el Estándar E (Mediación de la cultura musical). Aunque, como se vio con anterioridad al analizar el escalamiento entre los Estándares y el MBE, la idea de relacionarse con conocimientos fuera de la disciplina, aparece como una habilidad que deberían estar presentes en el perfil del profesional con experiencia y no del estudiante que egresa de pedagogía.

Es aquí donde comienza a ponerse en evidencia la arbitrariedad con la que se relacionan los diferentes descriptores, para generar algo que podría tener sentido, pero que no tiene fundamento. La imbricación profunda que se busca generar entre contenidos disciplinares y pedagógicos comienza a verse como un ejercicio especulativo, pero también predecible. La metodología para generar el CPC en los Estándares Didácticos de la Disciplina, que no está de ninguna manera explicitada, pareciera consistir en combinar los descriptores del conocimiento disciplinar con habilidades de enseñanza y evaluación. Es acá donde los Estándares se comienzan a alejar del concepto del CPC de Shulman, que como se subrayó anteriormente, surge de la observación de profesionales excepcionales en ejercicio. Ese saber dinámico, flexible, complejo y esquivo que vimos en la introducción, se transforma en una lista de contenidos combinados con la capacidad de enseñarlos y evaluarlos. Pero el CPC es mucho más que eso. Implica las acciones que el profesorado hace, pero también las que no hace, en virtud de transmitir los contenidos a sus estudiantes. Y se observa en profesores, no es un ejercicio especulativo. Todos los artículos mencionados en la primera parte (y que son básicamente los mismos que se citan en las Estándares del CPEIP), conceptualizan el CPC tras la observación de profesores y profesoras. Nancy<sup>94</sup>, Chris y Harry<sup>95</sup>, Jake, Megan, Steven, Vanessa, Kate y Lance<sup>96</sup> son todos profesionales que son observados por periodos largos de tiempo por los investigadores para la conceptualización del constructo, emergiendo como un sello distintivo que individualiza y dignifica la profesión docente.

Es que las investigaciones de Schulman y colegas parten desde una concepción metodológica que busca conceptualizar a partir de la observación,

---

<sup>92</sup> CPEIP (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios...*, p. 98.

<sup>93</sup> CPEIP (2022). *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios...*, p. 97.

<sup>94</sup> Shulman (1987). “Knowledge and teaching...”.

<sup>95</sup> Gudmundsdottir y Shulman (1987). “Pedagogical content knowledge...”.

<sup>96</sup> Grossman (1989). “A Study in Contrast...”.

considerando a los profesores como *los que entienden*, con una actitud de respeto y admiración por la profesión<sup>97</sup>. Pero luego en los Estándares, transforman esto en una prescripción, utilizan el CPC, que nace para dignificar al profesor, para oprimirlo. Se crea a partir de conceptos disciplinares y pedagógicos una caprichosa mezcla que sirve de modelo. ¿Pero dónde están Margarita y José Manuel, destacados profesores que podrían ayudar a el entendimiento del CPC en el contexto nacional? El CPEIP ni siquiera se da el trabajo de consultar la bibliografía que reconceptualiza el concepto a partir de la asignatura de música, mucho menos de observar profesores chilenos de la especialidad. *Ellos no entienden*.

### Función de los Estándares en el contexto de mejoras educativas

Ante un trabajo tan modestamente realizado, surge la pregunta de fondo, ¿son necesarios los estándares para mejorar el desempeño docente? Para algunos "la creación de evaluaciones de desempeño docente, basadas en estándares profesionales, que conectan el aprendizaje de los estudiantes con la enseñanza en el aula"<sup>98</sup> parece ser una estrategia prometedora. Normalmente encontramos esa postura en estudios alineados con las políticas educativas que emanan de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), siempre *muy bien* fundamentados con cifras y gráficos que parecen convencer a muchos. ¿Pero qué significan esos números? ¿Cómo podemos relacionar datos numéricos con la realidad compleja que existe en el aula que se desenvuelve el profesor? Es fácil aplicar procedimientos estadísticos, pero desde hace mucho tiempo que se viene criticando al positivismo y su intento de reducir la realidad social a números. Habermas lo califica como una negación de la reflexión<sup>99</sup>, Arendt, en una postura más moderada, señala que "leyes de la estadística sólo son válidas cuando se trata de grandes números o de largos períodos"<sup>100</sup>.

Durante los últimos cincuenta años, educadores representantes de la pedagogía crítica han venido cuestionando radicalmente esta tendencia, señalando que la mejora educativa se debe construir desde el empoderamiento de profesores y estudiantes<sup>101</sup>. Ninguno de estos autores es considerado en los Estándares, con otra omisión fundamental, que en este caso me parece política. Pareciera que la estrategia es eliminar las perspectivas divergentes, para presentar las mejoras educativas desde una visión unidimensional, que por tener asociado números se presentan para algunos como una realidad científica incuestionable. Henry Giroux, otro de los grandes ausentes, señala:

---

<sup>97</sup> Shulman (1986). "Those who understand...".

<sup>98</sup> Darling-Hammond, Linda (2017). "Teacher education around the world: What can we learn from international practice?", *European Journal of Teacher Education*, 40, (3), p. 306.

<sup>99</sup> Habermas, Jürgen (1990). **Conocimiento e interés**.

<sup>100</sup> Arendt, Hannah (2005). **La condición humana**. Argentina: Paidós, p. 53.

<sup>101</sup> Freire, Paulo (1968). **Pedagogía del oprimido**.

“La pedagogía crítica debe rechazar la enseñanza subordinada a los dictámenes de la estandarización, a la manía de la medición y a los exámenes de alto impacto. Estos últimos son parte de la pedagogía de la represión y el conformismo y no tiene nada que ver con la educación para el empoderamiento”<sup>102</sup>.

Parece paradójico, que, en una sociedad dominada por el liberalismo económico, que predica la desregulación estatal a través de la privatización y autorregulación del mercado, proponga la mejora educativa desde políticas de estandarización, con la determinación de estándares nacionales que deben cumplir los profesores, que son propuestos desde instancias centrales. Y es una institución intrínsecamente económica, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la que orquesta estas políticas con la idea de “Habilidades del siglo XXI”, cuyo objetivo explícito es formar trabajadores efectivos. ¿Es eso lo que esperamos como resultado de la educación? ¿Por qué no se aplican estas mismas políticas de estandarización a otros profesionales (médicos, economistas o al menos a quienes escriben estándares)? ¿Se busca con esto empoderar a los profesores? Foucault diría lo contrario:

“El examen, rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo un “caso”: un caso que a la vez constituye un objeto para un conocimiento y una presa para un poder. (...) es el individuo tal como se le puede describir, juzgar, medir, comparar a otros y esto en su individualidad misma; y es también el individuo cuya conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir, etcétera”<sup>103</sup>.

## Conclusiones

A modo de síntesis, tras el análisis realizado concluyo que:

1. No se logra observar con claridad la progresión profesional entre los descriptores de los Estándares Pedagógicos y el MBE, siendo simplemente un ejercicio de copiar la mayoría de los descriptores, agregando ingenuas modificaciones de otros.
2. Tanto el MBE como los Estándares Pedagógicos no interpretan de forma consistente ni operacionalizan de forma adecuada un principio fundamental de la Ley 20.903, referente a la construcción de conocimiento pedagógico a partir de la investigación realizada por el profesorado. Si bien existen marcos epistemológicos y metodológicos que permiten dar forma a este tipo de investigación y que describo en el presente artículo, los descriptores enunciados por los documentos mencionados son vagos.

---

<sup>102</sup> Giroux, Henry (2018). “Manifiesto por una pedagogía crítica” p. 208.

<sup>103</sup> Foucault, Michael (2003). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI, p. 189.

3. Los fundamentos de los Estándares Disciplinarios son extremadamente débiles, fundamentados en bibliografía descontextualizada y poco relevante para la disciplina. No incluyen a ninguno de los que podríamos considerar autores referenciales de los últimos veinticinco años en el área de la educación musical. Además, se advierten prácticas que atentan con la ética académica, al incluir en las referencias bibliográficas un gran listado de autores que no son utilizados.
4. Existe divergencia entre la conceptualización del CPC realizada por Schulman y la definición propuesta en los Estándares a través de los descriptores de la didáctica disciplinar. Estos últimos presenta una estructura rígida, que a grandes rasgos consiste en un listado de contenidos combinados con habilidades de enseñanza y evaluación. Esto difiere sustancialmente con la concepción dinámica y flexible propuesta originalmente.
5. La conceptualización del CPC del profesor de música no se encuentra fundamentada por observación de profesionales en ejercicio, si no a partir de una prescripción y cruce de conceptos que no son fundamentados en ninguna parte. Ni siquiera se hace una revisión bibliográfica para reconceptualizar el CPC en el área de la educación musical.

Finalmente, cuestiono de manera radical los intentos de estandarizar la profesión docente a través de prescripciones que son realizadas de manera deductiva y especulativa, por una institución que no se da el trabajo de observar a quienes estudia. El CPC del contenido de Schulman nace desde la observación de profesores, ellos son *los que saben*.

La FID debería apuntar a empoderar al profesorado, no a realizar un *temario para la prueba* sobre lo que los profesores y profesoras deben aprender. A dotarlo de habilidades que le permitan salir de su posición técnica de ejecutor de currículum y que lo sitúen como un líder moral e intelectual en nuestra sociedad. En ese sentido, las habilidades de investigación le permitirían avanzar en esa dirección. Esto le permitiría oponerse de forma consistente y enérgica a políticas educativas construidas sobre castillos de naipes y proponer alternativas viables. Necesitamos intelectuales transformadores, que no solamente formen trabajadores efectivos, sino que formen personas para el cambio.

## Referencias Bibliográficas

- Abell, Sandra K. (2008). "Twenty years later: ¿Does pedagogical content knowledge remain a useful idea?", *International journal of science education*, 30, (10), pp. 1405-1416.
- Anderson, Gary y Kathryn Herr (2007). "El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos", **La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción**. Sverdlick, I. (editor). Argentina: Noveduc, pp. 47-70.
- Arendt, Hannah (2005). **La condición humana**. Argentina: Paidós.
- Ballantyne, Julie y Jane Packer (2004). "Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers", *Music Education Research*, 6, (3), pp. 299-312.
- Baxter, Juliet A. y Norman G. Lederman (1999). "Assessment and measurement of pedagogical content knowledge", **Examining pedagogical content knowledge**. Gess-Newsome, J. y Lederman, N. (editores). Estados Unidos: Kluwer Academic Publishers, pp. 147-161.
- Bradbury-Huang, Hillary (2010). What is good action research? Why the resurgent interest? *Action Research*, 8, (1), pp. 93-109.
- Carr, Wilfred y Stephen Kemmis (1988). **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. España: Martínez Roca.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (2022). **Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Música**. Ministerio de Educación Gobierno de Chile.
- Elliott, David (1995). **Music matters: a new philosophy of music education**. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Elliot, David (2005). **Praxial music education: Reflections and dialogues**. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Elliott, Jhon (1993). **El cambio educativo desde la investigación-acción**. España: Ediciones Morata.
- Darling-Hammond, Linda (2017). "Teacher education around the world: What can we learn from international practice?", *European Journal of Teacher Education*, 40, (3), pp. 291-309.

- Foucault, Michel (2003). **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión**. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1968). **Pedagogía del oprimido**. Argentina: Siglo XXI.
- Gess-Newsome, Julie (1999). "Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation", **Examining pedagogical content knowledge**. Gess-Newsome, J. y Lederman, N. (editores). Estados Unidos: Kluwer Academic Publishers, pp. 3-17.
- Giroux, Henry (1990). **Los profesores como intelectuales**. España; Paidós.
- Giroux, Henry (2018). "Manifiesto por una pedagogía crítica", **La otra educación: pedagogías críticas para el siglo XXI**. Aparici, R., Escaño, C. y GarcíaD. (editores). España, UNED, pp. 206-219.
- Grieser, Diane R. y Karin S. Hendricks (2018). "Review of literature: Pedagogical content knowledge and string teacher preparation". *Update: Applications of Research in Music Education*, 37, (1), pp. 13-19.
- Grossman, Pamela (1989). "A Study in Contrast: Sources of Pedagogical Content Knowledge for Secondary English". *Journal of teacher education*, 40, (5), pp. 24-31.
- Grossman, Pamela, Wilson, Suzanne y Shulman, Lee (1989). "Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching", **Knowledge Base for the Beginning Teacher**. Reynolds M. (editor). Estados Unidos: Pergamon Press, pp. 23-36.
- Gudmundsdottir, Sigrun y Lee Shulman (1987). "Pedagogical content knowledge in social studies". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31, (2), pp. 59-70.
- Habermas, Jurgen (1990). **Conocimiento e interés**. Argentina: Taurus.
- Herr, Kathryn y Anderson, Gary L. (2014). **The action research dissertation: A guide for students and faculty**. Estados Unidos: Sage.
- Hormigos, Jaime y Martín Cabello (2008). "La construcción de la identidad juvenil a través de la música", *Revista Española De Sociología*, 4, pp. 259-270.
- Huberman, Michael (1983). "Recipes for busy kitchens: A situational analysis of routine knowledge use in schools", *Knowledge*, 4, (4), pp. 478-510.
- Kagan, Dona M. (1990). "Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle", *Review of educational research*, 60, (3), pp. 419-469.

- Kennedy, Mary M. (1997). "The connection between research and practice", *Educational researcher*, 26, (7), pp. 4-12.
- Kennedy, Mary M. (2002). "Knowledge and teaching", *Teachers and Teaching*, 8, (3), pp. 355-370.
- Kennedy, Mary M. (2006). "Knowledge and vision in teaching", *Journal of Teacher Education*, 57, (3), pp. 205-211.
- Latorre, Antonio (2005). **La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa**. España: Graó.
- Ley 20.903 de 2016. Artículo 19. **Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas**. 01 de abril de 2016. <http://bcn.cl/2f72c>
- Lines, David K. (2009). **La educación musical para el nuevo milenio: El futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la música**. España: Ediciones Morata.
- Lortie, Dan C. (1975). **Schoolteacher: A sociological study**. Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Marx, Carl y Friedrich Engels (2010). **Tesis sobre Feurbach y otros escritos**. Venezuela: Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- Mateiro, Teresa y Joan Russell y María Westvall (2012). "Student music teachers' perceptions of pedagogical content knowledge-in-action: an inquiry across three countries", *Finnish Journal of Music Education*, 15, (02), pp. 53-64.
- Millican, J. Si (2017). "Examining pedagogical content knowledge of an expert band director teaching lips slurs", *Journal of Music Teacher Education*, 26, (2), pp. 90-103.
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2015). **Bases Curriculares 7º básico a 2º medio**. Chile: Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile. (2021). **Marco para la buena Enseñanza**. Chile: Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación.
- Nohlen, Dieter (1988): "Método comparativo", **Terminología Científico-Social**. Reyes, R. (editor). España: Anthropolos, pp. 41-57.
- Pascual, Pilar (2002). **Didáctica de la Música**. España: Prentice Hall.

- Paynter, Jhon (1992). **Sound & structure**. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Paynter, Jhon (2000). "Making progress with composing", *British Journal of Music Education*, 17, (1), pp. 5-31.
- Paynter, Jhon (2002). "Music in the school curriculum: why bother?", *British Journal of Music Education*, 19, (3), pp. 215-226.
- Perines, Haylen (2018). La investigación educativa: percepción de docentes en ejercicio, docentes en formación y agentes educativos. *Perspectiva Educacional*, 57, (2), pp. 123-142.
- Regelski, Thomas (2005). "Curriculum: Implications of aesthetic versus praxial philosophies", **Praxial music education: Reflections and dialogues**. Elliot, D (editor). Estados Unidos: Oxford University Press, pp. 219-248.
- Regelski, Thomas (2009). "Preface", **Music education for changing times: Guiding visions for practice**. Regelski, T. y Gates, T. (editores). Holanda: Springer, pp.v-xii.
- Schön, Donald A. (1983). **The reflective practitioner: How professionals think in action**. Estados Unidos: Basic Books.
- Schön, Donald A. (1992). **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. España: Paidós.
- Shulman, Lee (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching", *Educational researcher*, 15, (2), pp. 4-14.
- Shulman, Lee (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform", *Harvard educational review*, 57, (1), pp. 1-23.
- Shulman, Lee (1999). "Foreword", **Examining pedagogical content knowledge**. Gess-Newsome, J. y Lederman, N. (editores). Estados Unidos: Kluwer Academic Publishers, pp. ix-xii.
- Small, Christopher (1998). **Musicking: The meanings of performing and listening**. Estados Unidos: Wesleyan University Press.
- Stenhouse, Lawrence (1984). **Investigación y desarrollo del currículum**. España: Ediciones Morata.
- Vergara, Claudia y Cofré, Hernán (2014). "Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile?", *Estudios Pedagógicos*, 40, pp. 323-338.