

Rodríguez, J. & Martínez, J.B. (2015). Conocimiento práctico del profesor universitario. Una exploración desde el análisis del discurso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 139-151.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.204341>

Conocimiento práctico del profesor universitario. Una exploración desde el análisis del discurso

Juanita Rodríguez Pech⁽¹⁾, Juan Bautista Martínez Rodríguez⁽²⁾

⁽¹⁾Universidad Autónoma de Yucatán, ⁽²⁾Universidad de Granada

Resumen

En este trabajo se aborda el conocimiento práctico del profesor (CPP) a partir de un estudio de caso en el que se han seguido algunas de las estrategias recomendadas para el análisis de discurso. Las descripciones que una profesora universitaria realiza acerca de su docencia, sirvieron de base para identificar algunos de los elementos de su conocimiento práctico (principios, reglas e imágenes) referidos a su visión de la realidad como contexto de la enseñanza, así como al papel de la formación universitaria en el marco de ese contexto. Se presentan también algunas implicaciones del estudio del CPP en la formación docente y en la reflexión del profesorado sobre su práctica.

Palabras clave

Conocimiento práctico del profesor; análisis del discurso; educación superior; formación del profesorado.

Teacher's practical knowledge at university. Exploring strategies from discourse analysis

Abstract

Contacto:

Juanita Rodríguez Pech, ropech@uady.mx. Calle 41 x 14 s/n Ex Fénix, Col. Industrial, Mérida, México. CP. 97150

Derivado de la tesis doctoral: Desarrollo del pensamiento práctico del profesor en una universidad pública mexicana.

This article discusses the practical knowledge of the teacher (CPP) from a case study in which were used some strategies suggested by discourse analysis. The descriptions that a college professor makes about her teaching provided the basis to identify some of the elements of their practical knowledge (principles, rules and images) related to their view of reality as a context for teaching, as well as the role of university education within this context. Some implications of the study of CPP in teacher training and reflexive on their practice are also presented.

Key words

Teacher's practical knowledge; discourse analysis; higher education, teacher education.

Introducción

El estudio sobre el Conocimiento Práctico del Profesor (CPP) se inscribe dentro de la línea de investigación conocida como paradigma del pensamiento del profesor, enfoque que, según Imbernón (2004) surge del interés por estudiar las diferencias existentes en la naturaleza de los conocimientos que emplean los docentes, las formas en que se adquieren y los modos en que se manifiestan en su práctica; tales intereses han cedido paso actualmente a uno más general relacionado con el estudio de la conducta del profesorado en sus dimensiones no observables, asumiendo que éstas tienen un impacto en el comportamiento visible. Inicialmente, esta aproximación partía de una perspectiva cognitiva y postulaba que el pensamiento constituye un antecedente de la acción (Moreno, 2002), pero recientemente se ha comenzado a considerar que el pensamiento y la acción se encuentran en una relación interactiva (Vázquez, Jiménez y Mellado, 2007) pues si bien las acciones realizadas por el docente se originan en sus procesos de pensamiento, éstos también resultan afectados por las acciones mismas.

En este marco, el conocimiento práctico aparece, según Clarà y Mauri (2010), como la forma genérica de referirse al “conocimiento que permite a los prácticos definir, construir, las situaciones concretas de su práctica” (p. 133). Pérez Gómez (2008) establece la procedencia de este concepto como ligado al de sabiduría práctica, integrando virtud, habilidad y entendimiento deliberativo. En un trabajo posterior, Pérez Gómez (2010) afirma que el pensamiento práctico está relacionado con la forma de intervenir en la realidad; esta forma de conocimiento no debe confundirse con la simple aplicación del conocimiento teórico, puesto que el conocimiento práctico se relaciona con los significados que las personas utilizan para dar sentido a su comportamiento (p. 39).

El estudio del pensamiento práctico ha sido abordado desde diferentes enfoques, desde los cuales se ha generado un conjunto de conceptos que buscan explicar su naturaleza y las relaciones que guarda con otros elementos, tanto del pensamiento del profesor como de su realidad o práctica docente. Así, el conocimiento práctico puede ser conceptualizado desde tres perspectivas diferentes, según Clarà y Mauri (2010):

1. La perspectiva del profesional reflexivo, en la que el conocimiento práctico se conceptualiza como “repertorio”, es decir, el conjunto de representaciones de situaciones vividas por un

profesional y que están relacionadas con una práctica (Schön, 1987, 1988, citado por Clarà y Mauri, 2010).

2. El enfoque de las teorías implícitas, desde el cual el conocimiento práctico se conceptualiza como “representaciones implícitas”, primer nivel de estructuración de las teorías implícitas consistentes en representaciones que reducen la incertidumbre ante situaciones concretas (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006, citados por Clarà y Mauri, 2010).
3. La perspectiva del conocimiento personal del profesor. Aquí, el conocimiento práctico se conceptualiza como “imagen”, es decir, la representación de la experiencia individual, que la convierte en guía de la práctica (Clandinin y Connelly, 1988, citados por Clarà y Mauri, 2010).

Independientemente de la conceptualización que se tenga del conocimiento práctico, se distingue por los siguientes rasgos:

1. Es propio de los profesionales reflexivos (Schön, 1983, 1987, y Agryris y Schön, 1987, citados por Pérez Gómez, 2008).
2. Está situado, implica conocimiento en la acción, sobre la acción y sobre el conocimiento en la acción (Clarà y Mauri, 2010; Schön, 1983, 1987, y Agryris y Schön, 1987, citados por Pérez Gómez, 2008).
3. Es tácito, no verbalizable (Clarà y Mauri, 2010), ya que “está cargado de intuición, conocimiento explícito y tácito, habilidades, intenciones y emociones, que utiliza el ser humano en su vida profesional, social o personal para atender los complejos problemas de la vida cotidiana” (Pérez Gómez, 2010, p. 78).
4. Es de carácter holístico (Clarà y Mauri, 2010), porque en él convergen lo consciente e inconsciente, lo lógico y racional, lo emotivo y motivacional, de manera indisoluble y compleja (Pérez Gómez, 2010).
5. Es implícito, pero puede explicitarse (Clarà y Mauri, 2010).

El presente trabajo de investigación se centró en el estudio del conocimiento práctico desde la perspectiva del conocimiento personal del profesor, tal como se hace en los trabajos desarrollados por Elbaz (1981), Connelly, Clandinin, y He (1997), John (2002), Tamir (2005) y Chou (2008), entre otros. Desde esta perspectiva, el conocimiento práctico del profesor (CPP) es aquél que los profesores usan en su enseñanza (Tamir, 2005, p. 4), por lo tanto, puede ser visto y encontrado en sus prácticas docentes (Connelly y Clandinin, 1988, citados por Tamir, 2005, p. 25). Es un conocimiento que es conocido y producido en forma práctica por los profesores (Chou, 2008, p. 531); además, está vinculado con una situación específica y sus tareas (Elbaz, 1981, p. 54). Incluye en sí al conocimiento de la práctica y al conocimiento mediado por la práctica (Elbaz, 1981).

Elbaz (1981) propone como elementos constitutivos de la estructura inherente del CPP, los siguientes: principio práctico (Gauthier 1963, Elbaz 1975, citados por Elbaz, 1981), regla de la práctica, e imagen. El principio práctico es un enunciado amplio, más inclusivo que la regla. Incorpora propósitos en una forma deliberada y reflexiva (Elbaz, 1981, p. 61), y puede ser

declarado de diversas maneras (Connelly, Clandinin y He, 1997). La regla de la práctica “es un enunciado breve, claramente formulado, acerca de qué hacer o cómo hacerlo en una situación particular frecuentemente encontrada en la práctica... La regla de práctica guía la implementación metódica de los propósitos del profesor” (Elbaz, 1981, p. 61). En tanto, las imágenes se definen como “breves enunciados metafóricos sobre cómo debería ser la enseñanza... sirven para guiar el pensamiento del profesor y para organizar el conocimiento en el área relevante” (Elbaz, 1981, p. 61).

Los principios, las reglas y las imágenes se encuentran estrechamente vinculados entre sí en la práctica del profesor. Para Chou (2008) un principio es una estrategia muy general y amplia, mientras que una regla es una estrategia muy específica y concreta que se utiliza como parte del principio (p. 537). A su vez, “la regla de práctica puede ser seguida metódicamente, mientras el principio es usado reflexivamente, y la imagen guía la acción de manera intuitiva” (Elbaz, 1981, p. 49). La regla de práctica se ordena a través de un principio, mientras que la imagen “capta en forma metafórica el propósito por el cual trabaja el profesor” (Elbaz, 1981, p. 62).

El trabajo aquí presentado asume este modelo estructural del CPP, como base para el estudio de las prácticas de enseñanza de una profesora universitaria, a fin de identificar los elementos que conforman su conocimiento práctico. Particularmente, se propone el uso de estrategias asociadas al análisis del discurso como herramientas para examinar la información obtenida mediante entrevistas, en las que se da voz a la profesora para referirse a su trayectoria profesional y sus prácticas actuales de enseñanza.

Método

La investigación fue conducida siguiendo la metodología de estudio de caso (Stake, 1998; Simmons, 2009) considerando como caso único el de la profesora universitaria denominada con el pseudónimo “Silvia”. El estudio de su práctica docente se consideró una vía para la mejor comprensión del CPP y de sus elementos estructurales, como se describen en Elbaz (1981) y Connelly, Clandinin y He (1997); por esta razón, se trata de un estudio de caso instrumental (Stake, 1998).

Participantes

La elección del caso respondió al interés por estudiar el CPP en el contexto universitario, a diferencia de otros estudios que se han centrado en el profesorado de nivel básico. El caso aquí presentado se refiere a una profesora formada inicialmente en el campo de la nutrición humana y que actualmente desarrolla su docencia en ese mismo campo, en una universidad pública mexicana. La elección específica de Silvia como caso de estudio respondió a la disposición que esta profesora manifestó para participar en la investigación, permitiendo que su práctica fuera observada de manera continua, y concediendo entrevistas para profundizar en los aspectos que estaban siendo observados; por lo anterior, este caso resultó accesible por ser oportuno y cercano, pero no por ello menos interesante (Simmons, 2009, p. 53).

Estrategias de investigación

El conocimiento práctico se descubre de las acciones de los profesores y, en ciertas circunstancias, también de su discurso (Connelly y Clandinin, 1988, citados por Tamir, 2005, p. 134-148); por lo anterior, en este estudio se utilizaron dos estrategias centrales: la observación no participante y la entrevista semi estructurada, ambas apoyadas en el diario de campo de la investigadora. Las observaciones permitieron obtener registro de los eventos más relevantes producidos en las clases de Silvia, incluyendo las intervenciones de la profesora y del alumnado, los aspectos centrales del contenido estudiado y las estrategias didácticas empleadas.

La revisión preliminar de las notas de observación permitió establecer los propósitos de las entrevistas que se tuvieron con Silvia, un total de 3, efectuadas en diferentes momentos del período escolar. A través de éstas, se exploraron las ideas que la profesora tenía acerca de su trayectoria profesional y de las características actuales de sus prácticas de enseñanza. El interés de las entrevistas fue ajustándose conforme las observaciones de la clase lo sugirieron, para enfocarse en aspectos como los propósitos de sus materias, las estrategias de enseñanza, la interacción con los estudiantes, el contenido de la clase y el ambiente del aula.

Procedimientos de análisis

Los resultados que aquí se exponen se derivan del empleo de estrategias de análisis en el discurso de Silvia acerca de la realidad y el contexto en el que se desarrollan sus prácticas de enseñanza. Este discurso procede de las entrevistas que se sostuvieron con la profesora, en los que ésta se refiere a su trayectoria profesional y su práctica docente actual. El análisis siguió los procedimientos descritos en Conde (2010) para ese fin, considerando los extractos de las entrevistas como el conjunto de textos que conforman el discurso de Silvia. Las estrategias empleadas fueron: a) identificación de conjeturas pre analíticas, b) análisis de posiciones discursivas, c) análisis de configuraciones narrativas y d) identificación de espacios semánticos en el discurso.

Las conjeturas pre analíticas se entienden aquí como los juicios hipotéticos surgidos de la conexión de una serie de indicios, bajo el supuesto de la existencia de relaciones de “sentido” entre ellos (Conde, 2010); este procedimiento analítico resultó conveniente para la identificación de los elementos del CPP (principios, reglas e imágenes) debido a que:

1. Así como las conjeturas pre analíticas suponen juicios hipotéticos derivados de la conexión de indicios en los datos, la existencia de ciertos principios, reglas o imágenes de la práctica es, inicialmente, un supuesto que se infiere de los indicios recogidos del discurso de la profesora.
2. Tal como las conjeturas pre analíticas requieren ser validadas a partir de los demás indicios que se recojan, los principios, reglas o imágenes de la práctica que se advierten en el discurso, deben ser confirmados mediante el análisis del total de datos obtenidos, a lo que se suma la observación de los eventos de la clase y el conjunto de entrevistas.

En este trabajo, los principios, reglas e imágenes de la práctica fueron inicialmente conjeturas pre analíticas que posteriormente se confirmaron, a medida que el análisis siguió su curso. A partir de estas conjeturas iniciales, se procedió a la lectura de las entrevistas posteriores y del resto de los registros de observación en clases, a fin de validar dichas conjeturas siguiendo las recomendaciones que se establecen en Conde (2010, p. 130). A continuación se presentan los resultados del análisis practicado.

Resultados. La realidad social como marco referencial de la enseñanza.

El discurso de Silvia es fundamentalmente un discurso acerca de la realidad social en la cual tienen lugar los problemas de alimentación y nutrición a los cuales se dirige la formación del nutriólogo, y que constituyen un marco para su actividad docente. Este discurso parece estar configurado a partir de dos dimensiones:

1. La condición en la que se encuentran las personas en cuanto al proceso de formación, lo que da lugar a dos categorías de análisis: a) el aprendiz, y b) el maestro.
2. Las características de la realidad tal como se muestra o se percibe por las personas. Aquí, las categorías son: a) la realidad auténtica, y b) la realidad engañosa.

En el discurso de Silvia, ambas dimensiones aparecen combinadas de modo que el alumno o alumna, siendo un menor en formación, sólo alcanza a percibir la realidad engañosa y parcial; por su parte, la profesora como adulto formado es capaz de percibir la realidad auténtica. La figura 1 muestra una representación gráfica de estas dimensiones.

Dentro del CPP de Silvia, los fenómenos de la alimentación y nutrición humana tienen lugar en una realidad social compleja, en el que operan distintas fuerzas: políticas, económicas, educativas, culturales, entre otras; los problemas de salud y nutrición están influenciados por las conexiones entre esas elementos. Sin embargo, inicialmente, los estudiantes no son capaces de reconocer cómo están operando dichas fuerzas, debido a que se trata de causas que no siempre son evidentes, especialmente para quienes no han entrenado su visión para percibir las. Como consecuencia, el alumnado tiende a percibir la realidad de manera parcial y reducida, porque aún son incapaces de entender los fenómenos más allá de los datos inmediatos que conocen.

La visión que el alumnado tiene de la realidad antes de completar su formación no corresponde a una realidad auténtica, sino a una versión falsa o engañosa de la misma, que es resultado muchas veces de la falta de conocimientos, pero también de la incapacidad para analizar críticamente su entorno.

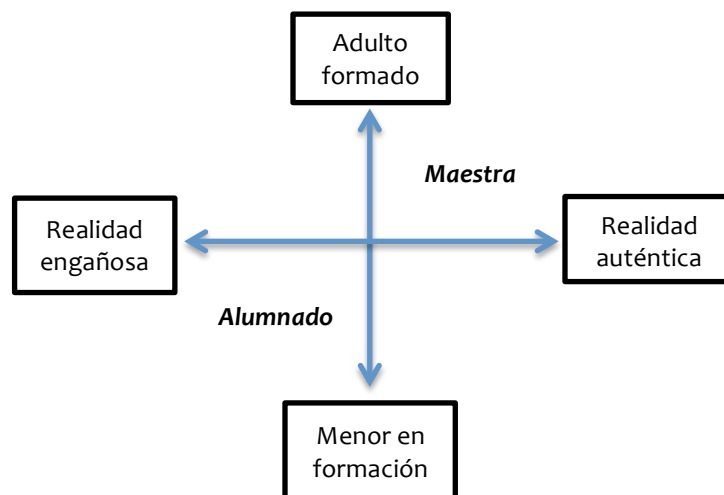


Figura 1. La realidad social como marco referencial dentro del CPP de Silvia.

Esta visión de la realidad y de la manera en que la profesora y el alumnado la perciben, se produce en el marco de una cierta concepción que Silvia parece tener acerca de la formación profesional que la universidad debe otorgar. Dentro del CPP de Silvia, la formación de los estudiantes debe provocar un cambio en el entendimiento sobre la realidad, para hacerlos capaces de percibir su complejidad y así, situarse en una mejor posición para intervenir en los problemas de salud y nutrición que les atañen. La formación que recibe el futuro nutriólogo en la universidad debe tener este propósito.

El discurso de Silvia sobre la realidad se articula en torno a dos espacios semánticos, como se ilustra en la figura 2.

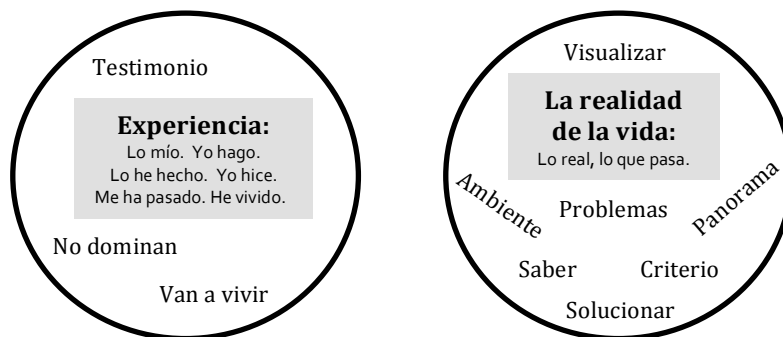


Figura 2. Espacios semánticos en el discurso de Silvia acerca de la realidad.

El primer espacio semántico es el de la experiencia, que está asociado con la posición del maestro como adulto formado. En este espacio se inscribe aquello que la profesora ha hecho, lo que ha vivido, lo que le ha pasado, lo suyo, en lo que puede dar testimonio:

...sepan que eso puede pasar, saben que esto que dice aquí en la teoría pasa, a mí me ha pasado, yo lo he hecho así o asado, a mí me ha funcionado de tal manera...

...no es lo que me está diciendo el papel, es algo que... también ya lo he hecho, y te lo voy a transmitir a ti alumno, algo que yo ya he vivido y que he hecho ¿me entiendes? (Silvia, 15/04/14)

En este mismo espacio semántico se encuentra aquello que el alumnado no domina y lo que aún va a vivir, como opuesto a la experiencia del profesor:

...no se los digo por presunción de tal o cual ¿me entiendes?, no por presunción, sino porque es parte de lo que ellos en algún momento cuando terminen su carrera lo van a hacer... lo van a vivir (Silvia, 15/04/14).

Aquí, el término experiencia es el que contiene la mayor carga simbólica y se vincula con el testimonio de la profesora, en cuanto que la experiencia es precisamente el contenido que se puede transmitir de ese modo. La experiencia es también aquello que Silvia detecta como ausente en el alumnado, pero que puede transmitirse haciendo referencia a situaciones que, según su discurso, sean similares a aquellas que el estudiante “va a vivir”.

El segundo espacio semántico es precisamente el de la realidad de la vida. En éste, Silvia se refiere a aquello que está sucediendo, el panorama que el alumnado debe ver, lo que debe visualizar.

O sea, mostrarles, “esto es lo real, esto estamos viendo ahorita”... ¿cuál es la intención? De que conozcan cuál es la realidad de la vida. Lo que pasa en Venezuela es real. O sea, hay represión (Silvia, 13/03/14).

Este es el espacio del mundo, del ambiente en el que se presentan los problemas, ante los cuales se requiere saber, conocer y tener criterios para hallar soluciones.

...tienen que tomar en cuenta todas esas variables para poder, primero, conocer cuál es el... ambiente de salud, de nutrición y alimentación, cómo está repercutiendo en nuestra sociedad (Silvia, 3/04/14).

En el discurso de Silvia, este espacio semántico coincide con el eje de la realidad en la configuración narrativa del discurso. Está asociado con la figura del alumnado como menor de edad en proceso de formación, puesto que en el discurso de Silvia es el alumnado quien aparece como el “niño” o “muchacho” que debe llegar a conocer la realidad.

¡vean el mundo niños, o sea, no se cierran nada más a esto! Abran, abran su visión, tengan otra visión de la vida, de los problemas...

... esa es mi preocupación, que vean más allá de sus narices, los muchachos (Silvia, 13/03/14).

En este espacio semántico, el término “realidad de la vida” es el que tiene la mayor carga simbólica, atrayendo todo aquello que se considera como lo real, la realidad, lo que pasa. La realidad de la vida es precisamente lo que el alumnado tiene que ver, visualizar; esto es posible porque esta realidad está en el “mundo de fuera” y es parte del panorama, es perceptible. En la realidad están los “problemas”; enfrentar la realidad de la vida demanda también la adquisición de saberes y de “criterios” adecuados para intervenir mediante la solución de problemas.

En su discurso sobre la realidad, Silvia adopta distintas posiciones discursivas. Cuando habla, lo hace desde su posición como socióloga, como nutrióloga, como profesora y sobre todo, como persona adulta. Esta última posición parece estar vinculada con la condición en la que ella misma se percibe respecto de su alumnado: una persona que posee una formación a la que ellos y ellas todavía aspiran. Silvia habla de sí como una persona adulta que ha “abierto los ojos” y que conoce la realidad, como quien ha logrado mirar los fenómenos de una manera que el alumnado aún está en proceso de lograr. Esta visión se asocia con la madurez que se obtiene al crecer y que ella misma ha experimentado.

Aunque esta no es la única posición discursiva que se evidencia, sí parece ser la más dominante.

Pero sí, la docencia me gusta, me gusta dar... o sea, ¡vean el mundo niños!, o sea, no se cierren nada más a esto. Abran, abran su visión, tengan otra visión de la vida, de los problemas, que eso es importante, que no viva en una burbuja.

Silvia se refiere a su alumnado como niños, aunque legalmente todos ellos son adultos. Sin embargo, su expresión destaca la posición en la que la profesora percibe que se encuentran ante la vida: como menores y como inmaduros, con una visión limitada de la vida y de los problemas, que no va “más allá de sus narices”, es decir, lo inmediato. Esta visión tiene que ser sustituida por “otra”, en la cual sean capaces de tener un “criterio ante lo que ven”, que en su discurso parece significar la posesión de conocimientos suficientes para distinguir lo que es correcto de lo que no.

Los problemas hay, a nivel económico, a nivel social, a nivel político, y tienen qué crearse un criterio de lo que están viendo. O sea eso, eso es mi preocupación... que vean más allá de sus narices, los muchachos. Eso es lo que, lo que... lo que trato de transmitirles (Silvia, 13/03/14).

Silvia tiene gran interés y preocupación porque sus estudiantes “vean el mundo”, en una expresión que sugiere que ella ya lo ha visto, es decir, ha logrado desarrollar una perspectiva de la realidad acorde con la madurez y condición de persona adulta que posee; desde esa perspectiva, ella se ha percatado de que los problemas “hay” es decir, existen, y son de diverso orden: social, político, económico.

Es notorio que los ámbitos problemáticos o “niveles” que Silvia menciona, excluyen la esfera biológica o médica; en cambio, se refiere a otros ámbitos, aquellos que conciernen a la vida humana en su dimensión relacional. Por esto, en su discurso Silvia adopta en ocasiones la posición de socióloga, más que la de nutrióloga, como cuando abiertamente dice:

... no soy clínica, yo soy más del área social, de las ciencias sociales (Silvia, 13/03/14)

Otra de las posiciones desde la cual se produce el discurso de Silvia es la de una profesora universitaria que posee una formación de alto nivel en los asuntos que enseña:

O sea que tengan un panorama más amplio ellos, de que el país está así por esto, por esto y por esto. Y que la alimentación está así por esto, por esto y por esto. O sea no nada más no hay producción de alimentos porque... hay sequía. No, no, nada más es eso ¿no? Sino no hay eso porque... no hay... el gobierno no... está invirtiendo en... la producción de alimentos (Silvia, 3/04/2014).

Silvia se refiere a estos asuntos como quien posee autoridad en el conocimiento del tema, otorgada por unos estudios de posgrado orientados a la investigación de estos fenómenos.

En otros extractos, Silvia parece reconocer la influencia que puede tener en sus estudiantes, más allá de lo académico. Puede decirse que su discurso se produce también desde una posición de “formadora” más que sólo enseñante, reconociendo el influjo que puede tener en las actitudes de su alumnado:

No es para volverlos, que se vuelvan aguerridos y demás, pero para que sepan que hay las problemáticas y eso cómo va a influir en las personas... (Silvia, 13/03/14).

Desde esta posición discursiva, se advierte en Silvia una identificación ideológica con las corrientes críticas del pensamiento educativo, según las cuales la formación de las personas ha de proveerles la capacidad de entender y juzgar su realidad, como una forma de deshacerse de los mecanismos de opresión que impiden ver las injusticias e inequidades que operan en el mundo.

En otros extractos de su discurso, Silvia se posiciona también como practicante de la profesión que enseña, es decir, como nutrióloga; es el caso del discurso en el que se refiere a sí misma como proveedora de testimonios para su alumnado.

los ejemplos son para que... sepan que eso puede pasar, saben que esto que dice aquí en la teoría pasa, a mí me ha pasado, yo lo he hecho así o asado, a mí me ha funcionado de tal manera, también ustedes lo pueden hacer, lo pueden vivir, lo pueden... ¿me entiendes? Siento que con los ejemplos se enriquece mejor la clase, porque no es lo que me está diciendo el papel, es algo que... también ya lo he hecho, y te lo voy a transmitir a ti alumno, algo que yo ya he vivido y que he hecho (Silvia, 15/04/14).

Al poder ofrecer un testimonio, Silvia se ve a sí misma como testigo de los hechos diversos a los que el testimonio se refiere, y siendo que se trata de asuntos relacionados con la práctica de una profesión, el testimonio ofrecido es de quien ha experimentado los distintos problemas que dicha práctica implica, es decir, el practicante de la profesión, el nutriólogo.

No obstante, en algunos momentos de su discurso Silvia se mantiene a distancia de sus estudiantes, como asumiendo que posee una mayor formación en ese ámbito:

Yo creo que el objetivo final es que ellos visualicen, ¿sí?, visualicen que... tenemos que, tienen que tomar en cuenta todas esas variables para poder, primero, conocer cuál es el...

ambiente de salud, de nutrición y alimentación, cómo está repercutiendo en nuestra sociedad, y ¿qué voy a hacer como nutriólogo! (Silvia, 3/04/14).

Aunque al principio del extracto se refiere a ella y a su alumnado como “nosotros” (tenemos) de inmediato se separa de ellos para destacar que son los estudiantes quienes tienen que desarrollar las capacidades que ella al parecer ya posee; posteriormente vuelve a ponerse de su lado al hablar en primera persona, quizá porque cuando el alumnado llegue a “visualizar” la realidad como ella espera, ya estarán ambos (profesora y alumnado) en condiciones similares.

El uso abundante de metáforas relacionadas con el “ver” y “mirar” dentro del discurso de Silvia, favoreció la tarea de identificar la imagen implicada en su práctica docente, precisamente por el carácter metafórico que las imágenes tienen dentro del CPP. Sin embargo, el uso repetido de metáforas también sugiere un estilo discursivo según el cual el objeto referido es poco conocido para Silvia.

El objeto detrás de la metáfora “abrir los ojos a la realidad”, pudiera ser el aprendizaje de habilidades de orden superior (toma de decisiones, investigación, resolución de problemas), dentro de las cuales están implicados un determinado sistema de valores y una postura ética, que se asumen cuando la persona interviene profesionalmente en una realidad determinada. Es probable que Silvia no se refiera a los aprendizajes en estos términos y en cambio, utilice las metáforas de “ver” y “mirar”, porque desconozca el léxico pedagógico para referirse a esos aprendizajes. También es posible que Silvia no los identifique como tales, toda vez que en la escuela típicamente se aprende a memorizar, si acaso a comprender, las teorías y conceptos de una determinada disciplina. Es probable que el paradigma asociado a la preeminencia del dominio cognoscitivo del aprendizaje, haya estado presente con más frecuentemente en las experiencias formativas de esta profesora, aunque parece evidente que sus prácticas de enseñanza están transitando hacia otro tipo de metas de aprendizaje, para las cuales el vocabulario que proponen los enfoques tradicionales empieza a resultar insuficiente.

Por otra parte, se advierte en el discurso de Silvia una implicación fuerte con el objeto que refiere, ya que sus relatos y descripciones sobre estos asuntos son amplios, detallados y específicos, llegando incluso a enfatizar ciertos términos con la entonación y acento de su voz, especialmente cuando se refiere a la realidad y lo que es real:

*Pero quiero que lo vean, que es una **realidad**, y eso nada más lo van a lograr, pues aplicando en ese escenario, que vean que ese es el escenario **real** y esto es lo que está pasado, por esto, esto, esto... (Silvia, 13/03/14).*

Del análisis de la configuración narrativa, el estilo y posiciones discursivas de Silvia, así como la identificación de los campos semánticos dentro de su discurso sobre la realidad, surge lo que parece ser un principio práctico relevante dentro del CPP de esta profesora: la formación que reciba el alumnado debe permitirle ver la realidad auténtica. Aparece también lo que parece ser una regla de práctica: el profesor debe mostrarle al alumno cómo es la realidad, preferentemente mediante testimonios; finalmente, surge también una imagen: aprender es como abrir los ojos ante la realidad.

Discusión y conclusiones

El análisis del discurso de Silvia acerca de su enseñanza revela su ideología en relación con el contexto en el cual desarrolla su docencia; esta ideología, que parece adoptar una racionalidad crítica, se convierte en CPP porque funciona como guía de su proceder. En este sentido, el estudio del CPP es un asunto interesante para la investigación educativa, ya que plantea la posibilidad de incrementar el conocimiento y análisis en profundidad de la acción docente. La reflexión del profesorado acerca de las ideologías que guían su práctica, puede permitirles analizar la manera en que éstas se ajustan o contraponen con el discurso oficial de la universidad a la cual pertenecen.

La reflexión del docente acerca de su propia práctica se constituye también en una estrategia formativa, permitiéndoles derivar saberes de su experiencia en una relación interactiva entre ambas. Por ello, las implicaciones del estudio del CPP recaen también en la formación inicial y continua del profesorado, ya que de acuerdo con los postulados del pensamiento práctico, la formación de los profesores no debe reducirse al estudio de las teorías educativas pretendiendo que éstas guíen su pensamiento, dejando de lado sus teorías implícitas y personales (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006, en Pérez Gómez, 2010), y la forma en que éstas interactúan con su actividad en situaciones de docencia concretas; por el contrario, se requieren estrategias formativas en las que la teoría se construya sobre la práctica, a través de formas de aprendizaje colaborativo y autónomo entre profesores (Korthagen, 2010).

Los elementos del CPP que se revelan en el discurso de Silvia han sido conformados a partir de sus experiencias formativas y profesionales; la reflexión sobre estos elementos debe permitir a los profesores analizar el papel de sus experiencias previas en la conformación de los principios, reglas e imágenes que guían actualmente su práctica, y cómo éstos les permiten conceptualizar el contexto en el que desarrollan su docencia, así como los escenarios que conciben para la formación y actuación profesional de sus estudiantes.

Si se pretende que la formación de los docente tenga algún impacto, es necesario partir de la comprensión del conocimiento del profesor (Kincheloe, 2001) y de aquellos procesos que intervienen en la conformación de los modelos teóricos que involucra en su práctica cotidiana, obteniendo información más cercana a la realidad que viven y experimentan los docentes, que le permita a la universidad dotar de mayor pertinencia y relevancia a sus intenciones formativas.

Referencias bibliográficas

- Clarà, M. y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y aprendizaje*, 33 (2), 131-141.
- Conde, F. (2010). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. España: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. y He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13 (7), 665-674. Consultado el 15 de nov de 2013, de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X97000140>
- Chou, Ch. (2008). Exploring Elementary English Teachers' Practical Knowledge: A Case Study of EFL Teachers in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 9 (4), 529-541. Consultado el 9 de septiembre de 2013 de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ835218.pdf>
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": report of a case study. *Curriculum inquiry*, 11 (1, spring), 43-71. Consultado el 13 de septiembre de 2013 en: <http://www.jstor.org/stable/1179510>
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional (6ª ed.)*. España: Graó.
- Kincheloe, J. L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. España: Octaedro.
- Korthagen, F (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24 (2), 83-101. Consultado el 23 de mayo de 2012, desde: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27419198005>
- Moreno, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles educativos*, 24 (95), 23-36.
- Pérez Gómez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24 (2), 37-60. Consultado el 16 de abril del 2012 desde: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27419198003>
- Pérez Gómez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). España: Morata.
- Simmons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-10. Consultado el 09 de octubre de 2013. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art3.pdf>
- Vázquez, B., Jiménez, R. y Mellado, V. (2007). El desarrollo profesional del profesorado de ciencias como integración de la reflexión y la práctica. La hipótesis de la complejidad. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 4 (3), 372-393.

Autores

Juanita Rodríguez Pech

Licenciada en Educación (1999) y Maestra en Educación Superior (2004) por la Universidad Autónoma de Yucatán. Profesora de carrera titular en la Universidad Autónoma de Yucatán. Responsable y colaboradora en proyectos de investigación. Pertenece al cuerpo académico consolidado de Currículo e Instrucción (PROMEP-SEP). Áreas de interés en investigación: formación y práctica del profesorado de nivel superior, procesos curriculares.

Juan Bautista Martínez Rodríguez

Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia (1974), Diplomado en Profesorado de EGB por la Universidad de Granada (1980), Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia (1990). Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Granada y director del Grupo de Investigación-[ICUFOP \(HUM 0267\)](#). Autor de numerosas publicaciones en el ámbito educativo. Áreas de interés en investigación: didáctica, currículum, educación para la ciudadanía, redes sociales.