Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0), 1997
http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)
VIII Congreso de Formación del Profesorado
Ávila, 5, 6 y 7 de Junio de 1996

El conocimiento tácito en la puesta en práctica de un proyecto de investigación-acción de prácticas de enseñanza

Rafael Jiménez Gámez

Resumen

En esta comunicación tratamos de sistematizar nuestra investigación sobre prácticas de enseñanza que realizamos en la Universidad de Cádiz. A través de instrumentos como los argumentos prácticos de Fenstermacher y los que utiliza Handal para reflexionar sobre la planificación curricular, intentamos averiguar cuál es el conocimiento tácito que subyace en nuestra investigación-acción. Partiendo de los principios con los que organizamos nuestra actuación y, a través de premisas situacionales y teóricas, descubrimos las ideas generales o justificaciones que sostienen nuestro trabajo. Estas se sintetizan en el aprendizaje relevante de la profesión docente, en la concepción amplia del profesor y en su socialización reflexiva y crítica.

Palabras Clave

Formación práctica del profesor, Conocimiento tácito, Investigación-acción, socialización crítica y reflexiva del profesor.

Abstract

In this communication we try to systematizing our research on practical of teaching that we accomplish in the University of Cadiz. Through instruments as the practical arguments of Fenstermacher and those which uses Handal to reflect on the curricular planning, we attempt to verify which is the tacit knowledge that underlies in our action-research. Departing of the principles with those which we organize our performance and, through situational and theoretical premises, we discovered the general ideas or justifications that underlie in our work. These are synthesized in the relevant learning of the educational profession, in the wide conception of the teacher and his reflexive and critical socialization.

Keywords

Practical training of the teacher, Tacit knowledge, Action-research, Critical and reflexive socialization of the teacher.

1. Introducción

Valga este congreso para sistematizar el trabajo que nuestro grupo de investigación realiza desde hace siete años sobre **prácticas de enseñanza** en la formación del profesorado de primaria en la Universidad de Cádiz. Como pudimos justificar - precisamente en el III Simposium Internacional sobre Prácticas de Enseñanza celebrado en Poio (Pontevedra), en junio de 1994 - nuestra labor indagatoria se enmarca dentro de un proceso de investigación-acción (Pérez Ríos, 1994) y nuestro diseño está basado en el pensamiento práctico del futuro profesor y se encuadra dentro de la teoría crítica (Porras Vallejo y Pérez Ríos, 1994).

La intención de esta comunicación es continuar esta labor de sistematización. Aunque en el mismo lugar referido anteriormente tratamos de estructurar los **constructos** que manejamos en nuestra investigación (Jiménez, 1994), no se trata ahora de presentar los hallazgos o el diseño formalizados tal como entonces lo hacíamos. Tal como afirman Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993, 87), en el proceso de puesta en práctica, gestación y desarrollo de una investigación, los científicos distan mucho de seguir los procedimientos previamente establecidos. Así pues, trataremos de encontrar cuál es el **conocimiento tácito** que hay detrás de la puesta en práctica de nuestro proyecto de prácticas. En esta comunicación no elaboraremos una teoría científica, sino una **teoría implícita**, la que, tras un esfuerzo reflexivo, hemos podido encontrar como justificación de todas o las más importantes de nuestras acciones como formadores de la práctica de un grupo de profesores de primaria en formación inicial. De este modo, al conocimiento tácito que aquí vamos a explicitar se le podría dotar

de las características que la investigación actual ha averiguado sobre el mismo (ibídem. 95-122).

2. Instrumentos empleados para la explicitación del conocimiento tácito

Para poder explicitar la teoría implícita que ha sostenido el desarrollo de nuestro proyecto, hemos usado dos esquemas que originalmente no han sido utilizados para este fin.

En primer lugar, los **razonamientos o argumentos prácticos** que los profesores utilizan para justificar sus actuaciones, tal como FENSTERMACHER lo presenta cuando trata de estudiar la repercusión de la investigación (acto de producir conocimiento) en la enseñanza (acto de usar dicho conocimiento) (1). Si se modifican los argumentos prácticos de los profesores se alterará la práctica de los mismos. Estos argumentos son instrumentos analíticos excelentes para ayudar a los docentes a convertirse en profesionales reflexivos. Parten de la expresión de algún estado final deseado en forma de **idea general**, pasando por dos tipos de **premisas**, las **situacionales**, que descubren circunstancias específicas dependientes del contexto, y las **empíricas**, que expresan afirmaciones comprobables que hacen los profesores acerca de cómo aprenden los alumnos y un conjunto de concepciones que el profesor sostiene que podrían someterse (o ya se han sometido) a alguna comprobación empírica y constituyen el nexo de unión entre la investigación educativa y la práctica de los profesores (LISTON Y ZEICHNER (2), 1993, 91-98). Por último, los argumentos acaban con una **acción** o principio práctico de organización de la actuación docente.

En segundo lugar, HANDAL (1990, citado por SALINAS, 1994, 155-156), cuando plantea la reflexión sobre la planificación curricular, entiende que los procesos de debate sobre el currículum no se pueden circunscribir al ámbito de las acciones, sino que son necesarias **razones teóricas** (coincidentes con las **premisas empíricas** de FENSTERMACHER) y **prácticas** (coincidentes con las **premisas situacionales**) y una **justificación de carácter ético** (coincidente con la **idea general**).

Así pues, hemos usado estos dos esquemas, originalmente utilizados para reflexionar y justificar la acción docente y curricular, como instrumentos para tratar de encontrar el conocimiento tácito que manejamos en nuestra investigación-acción. En realidad, nosotros planificamos y desarrollamos un sector curricular dedicado a la formación práctica de un grupo de alumnos de magisterio, así como organizamos procesos de enseñanza dirigidos a los futuros profesores.

Pero hemos utilizado estos esquemas de modo inverso. Hemos partido de las **acciones** o principios prácticos de organización de nuestro trabajo para, a través de las **premisas empíricas** o **razones teóricas** y las **premisas situacionales** o **razones prácticas**, concluir en las **ideas generales** o **justificaciones éticas** que sostienen el porqué actuamos de determinada manera en el desarrollo de nuestra investigación-acción.

3. Nuestro conocimiento tácito sobre las prácticas de enseñanza

*** ACCION A:** organizamos nuestra actuación en seminarios previos y simultáneos al periodo de prácticas en los que provocamos la explicitación de las ideas experienciales sobre la enseñanza que poseen los alumnos. Estas «ideas prácticas» deben reformularse en seminarios posteriores al periodo de prácticas.

PREMISA SITUACIONAL (RAZON PRACTICA) A.1.: en las clases de su periodo de formación en la Facultad, se trabaja en el dominio de conceptos académicos, configurándose en los prácticos una estructura semántica académica (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

PREMISA SITUACIONAL (RAZON PRACTICA) A.2.: los seminarios, en los que los prácticos explicitan sus «ideas prácticas» sobre la enseñanza, favorecen la autoconciencia de su pensamiento práctico (GIMENO Y PÉREZ GÓMEZ, 1998).

PREMISA EMPIRICA (RAZON TEORICA) A.1.: para lograr un aprendizaje relevante es necesario partir de las ideas prácticas de los alumnos y provocar su reconstrucción.

PREMISA EMPIRICA (RAZON TEORICA) A.2.: el trabajo en seminario, y no mediante clases magistrales, es el instrumento metodológico adecuado para lograr una participación de los prácticos.

IDEA GENERAL (JUSTIFICACION ETICA) A: creemos que el único aprendizaje valioso es el relevante y no el académico,

*** ACCION B:** organizamos el periodo de prácticas de tal modo que los prácticos deben planificar, desarrollar y evaluar-investigar alguna actividad escolar que posibilite la reestructuración teoría-práctica.

PREMISA SITUACIONAL (RAZON PRACTICA) B: es el periodo de prácticas el momento y la situación adecuados para investigar.

PREMISA EMPIRICA (RAZON TEORICA) B: el profesor no puede limitarse a aplicar un guión establecido por los expertos diseñadores, sobre todo en las situaciones más complejas de enseñanza.

IDEA GENERAL (JUSTIFICACION ETICA) B: entendemos la profesión de enseñante como una labor amplia y no restringida (STENHOUSE, 1984).

*** ACCION C:** nuestros prácticos deben reflexionar, en un diario, sobre su actuación en contraste con las ideas prácticas de los tutores y, al mismo tiempo, pueden confrontarla con los planteamientos provenientes de la investigación académica.

PREMISA SITUACIONAL (RAZON PRACTICA) C: el uso del diario como instrumento para registrar por escrito las reflexiones ayuda al práctico a «pararse a pensar» en un momento, como es el periodo de prácticas, donde es fácil caer en la actuación rutinaria e irreflexiva.

PREMISA EMPIRICA (RAZON TEORICA) C.1.: el práctico sufre un proceso de socialización en el que es muy importante, entre otros factores, la influencia del tutor y lo que se le ha enseñado en la Facultad (CONTRERAS, 1987).

PREMISA EMPIRICA (RAZON TEORICA) C.2.: la profesión docente exige una fuerte tarea de reflexión para no caer en una práctica rutinaria.

IDEA GENERAL (JUSTIFICACION ETICA) C: entendemos al profesor como un profesional reflexivo que va socializándose y formándose sus ideas prácticas en contraste con diversos agentes influyentes en su formación.

*** ACCION D:** a la hora de seleccionar y organizar los contenidos sobre los que los prácticos han de reflexionar, presentamos siempre la realidad escolar como un escenario plagado de decisiones éticas y políticas.

PREMISA SITUACIONAL (RAZON PRACTICA) D: la mayoría de nuestros prácticos no son conscientes, ni reaccionan contra las situaciones de injusticia, insolidaridad y pasividad en las que ellos u otras personas o grupos de la sociedad se encuentran.

PREMISA EMPIRICA (RAZON TEORICA) D.1.: los futuros profesores, en su periodo de prácticas, adquieren actitudes cada vez más conservadoras sobre las relaciones en el aula y mantienen visiones simplistas sobre las mismas.

PREMISA EMPIRICA (RAZON TEORICA) D.2.: los futuros profesores no son capaces de encontrar conexiones entre los problemas escolares y los sociales o políticos que se manifiestan en la sociedad actual (LISTON Y ZEICHNER, 1993).

IDEA GENERAL (JUSTIFICACION ETICA) D: creemos que los profesores deben de ser profesionales críticos y transformadores de la realidad escolar y social en la que viven.

4. A modo de conclusión

Realizada la sistematización objeto fundamental de esta comunicación, nos gustaría, para terminar, matizar algunas cuestiones.

En primer lugar, y como ya señalamos al comienzo, hemos tratado de reflejar las acciones más significativas, en aras a encontrar las **justificaciones éticas** fundamentales que sostienen nuestra investigación. Si hubiéramos sido más exhaustivos, habrían surgido otras acciones, basadas en justificaciones éticas menos relevantes.

En segundo lugar, conviene advertir que la puesta en práctica de la última de las acciones señaladas es la que más dificultad nos ha planteado. Ya autores como LISTON Y ZEICHNER (1993) han reiterado los inconvenientes que plantea que los futuros profesores sean conscientes de los condicionamientos sociopolíticos de lo escolar y lo educativo. A pesar de lo cual, en cada uno de los ciclos de nuestra investigación tratamos de superar este grave obstáculo.

Notas

1 Fenstermacher se preocupa por esta repercusión para defender la compaginación de los métodos cuantitativos y cualitativos de investigación, ya que argumenta que tanto los conocimientos producidos por una como por otra metodología pueden ser aprovechados para los razonamientos prácticos de los profesores.

2 Estos autores retoman el argumento práctico de Fenstermacher al estudiar diversos modelos de investigación reflexiva que pueden utilizar los profesores: Después de haber descrito el modelo, presentan serias reservas al mismo, basadas en su escasa utilidad para hacer conscientes a los profesores de sus creencias morales y políticas (pp. 96-98).

Referencias bibliográficas

CONTRERAS, J. (1987). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación, 282*.

GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1988). Pensamiento y acción del profesor: de los estudios sobre la planificación del pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje, 42*.

JIMENEZ, R. (1994). Los constructos de una investigación sobre prácticas de enseñanza. Comunicación presentada al *III Simposium Internacional de Prácticas de Enseñanza*, junio de 1994. Pontevedra: Poio.

LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Morata: Madrid.

PEREZ GOMEZ, A. (1992). El aprendizaje escolar: de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. En GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A., *Comprender y transformar la enseñanza*, (pp. 63-77). Morata: Madrid.

PEREZ RIOS, J. (1994). Avances en la comprensión del problema de las prácticas de enseñanza a través de un proceso de investigación-acción. Comunicación presentada al *III Simposium Internacional de Prácticas de Enseñanza*, junio de 1994. Pontevedra: Poio.

PORRAS VALLEJO, R. y PEREZ RIOS, J. (1994). Diseño de un plan de prácticas basado en el pensamiento del práctico, la teoría crítica y la investigación-acción. Comunicación presentada al *III Simposium Internacional de Prácticas de Enseñanza*, junio de 1994. Pontevedra: Poio.

RODRIGO Mª.J., RODRIGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Aprendizaje-Visor: Madrid.

SALINAS, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional?. En ANGULO, J.F. y BLANCO, N.: *Teoría y desarrollo del currículum*, (pp. 135- 160). Aljibe: Archidona.

STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata: Madrid.

Dirección del autor:

RAFAEL JIMÉNEZ GÁMEZ

Universidad de Cádiz

Facultad de Ciencias de la Educación
Grupo de Investigación Educativa Eduardo Benot
Campus Río S. Pedro
11510- Cádiz

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

JIMÉNEZ GÁMEZ, Rafael (1997). El conocimiento tácito en la puesta en práctica de un proyecto de investigación-acción de prácticas de enseñanza. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 1(0).* [Disponible en http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm].