




Saberes prácticos del profesorado universitario: un estudio en la Universidad La Salle (México)

Practical knowledge of university professors: a study at La Salle University, Mexico

| 1

Jennie Brand Barajas¹

Para citar este artículo: Brand Barajas, J. (2025). Saberes prácticos del profesorado universitario: un estudio en la Universidad La Salle (México). *Actualidades pedagógicas*, (85), 1-29. DOI: <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss85.5363>

1 Doctora en Educación, maestra en Pedagogía y licenciada en Educación Primaria. Investigadora del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad la Salle (México). Correo electrónico: jennie.brand@lasalle.mx. 
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8257-2963>

Resumen

El presente texto intenta acceder y comprender los saberes prácticos del profesorado universitario dentro del contexto áulico, a partir de su vivencia en la mediación de asignaturas tipo taller y laboratorio en las disciplinas de Ingeniería, Química y Arquitectura. El artículo está organizado desde un enfoque de la fenomenología hermenéutica en cuatro bloques. Primero se caracterizan los saberes con énfasis en los prácticos, luego se analizan a partir del método de incidentes críticos y la técnica de escrito semi-dirigido y entrevistas focalizadas. El tercer bloque es una aproximación a los resultados y discusión para cerrar con las reflexiones finales que dan evidencia de la necesidad de reconocer la experiencia, adaptabilidad, comunicación y búsqueda de saberes como elementos de los saberes prácticos del profesorado universitario.

Palabras clave: educación superior; saberes; saberes prácticos; profesorado; práctica educativa.

Abstract

This article attempts to access and understand the practical knowledge of university professors within the classroom context, based on their experience in mediation workshop and laboratory-type subjects in the disciplines of Engineering, Chemistry, and Architecture. The article is organized from a phenomenological hermeneutic perspective into four sections: first, the knowledge is characterized, with an emphasis on practical knowledge; then, the knowledge mentioned is analyzed using the critical incident method and semi-directed writing and focused interview techniques. The third block is an approach to the results and a discussion, to close up with the final reflections that give evidence of the need to recognize experience, adaptability, communication, and the search for information as elements of the practical knowledge of university professors.

3

Keywords: Higher education; knowledge; practical knowledge; teaching; educational practice.

Introducción

La práctica educativa del docente entreteje las creencias, conocimientos y saberes del profesorado en los procesos de interacción con el estudiantado, los contenidos, los recursos, los pares, las autoridades y los entornos de la comunidad universitaria. La construcción del itinerario docente rompe la linealidad de un camino único, es una ruta de valles y crestas que se va desarrollando entre logros, éxitos y reconocimientos, así como tensiones y dilemas. La experiencia, adaptabilidad, comunicación y búsqueda de saberes que forjan los distintos trayectos de quien ejerce la docencia se traducen en elementos constitutivos de los saberes prácticos. Hay factores que influyen en la historia de vida del profesorado, como el contexto político, a través de las reformas educativas, lineamientos y normativas de impacto público; en lo económico, con los aspectos presupuestales y recursos limitados, y en lo social, con fenómenos de crecimiento, convivencia comunitaria y, a la vez, de conflicto e incertidumbre.

4 | El enfoque del presente estudio es el de la fenomenología hermenéutica, también llamada fenomenología de la práctica, desde una aproximación a Max van Manen, quien afirma que esta “necesita ser explorada para comprender y conducir con tacto la práctica de las profesiones y la vida de las personas” (citado en Montes-Sosa & Castillo-Sanguino, 2024, p. 5), al describir la experiencia del profesorado tal como la recuerda. Dicho esto, el planteamiento del problema de la investigación es ¿cuáles son los elementos de los saberes prácticos del profesorado universitario de nivel licenciatura en la práctica educativa? El objetivo es describir los elementos de los saberes prácticos del profesorado universitario de nivel licenciatura para identificarlos en la práctica educativa.

Se dialoga con algunos teóricos en torno a los saberes como la filósofa Teresa Yurén (2013) sobre los tipos de saberes relacionados con los mundos de Habermas y el filósofo Luis Villoro (1996) en torno a la diferencia entre saber y conocer. Se retoma a Diego Fernando Barragán (2015) alrededor del profesorado y el saber práctico, así como a las autoras Alejandra Sáez, Alejandra Nocetti y Carolina Flores (2022), quienes reflexionan sobre la invisibilidad del saber práctico dentro de la enseñanza. En cuanto a los saberes prácticos, se retoman los planteamientos de John Dewey (2004) y Jean Piaget (1975) en lo referido a la experiencia, a Ramírez, Herrera y Herrera (2003) sobre la adaptabilidad, a Paul Watzlawick (2005) para definir a la comunicación y, nuevamente, a Dewey para concebir la búsqueda de saberes.

El método empleado es el incidente crítico y la técnica el escrito semidirigido y la entrevista focalizada. La naturaleza de los datos obtenidos es el de prácticas

autoinformadas. La estructura del estudio contempla tres bloques. Primero se caracterizan los saberes con énfasis en los prácticos a partir de un acercamiento referencial y teórico, luego se analizan a partir de incidentes críticos y entrevistas desde una metodología cualitativa. El tercer bloque son las reflexiones finales que dan evidencia de la necesidad de reconocer la experiencia, adaptabilidad, comunicación y búsqueda de saberes como elementos de los saberes prácticos del profesorado universitario.

Acercamiento referencial y teórico a los saberes prácticos

La docencia universitaria es un espacio de encuentro entre el docente con una formación académica disciplinar o profesional, experiencia en el campo laboral, un itinerario en la práctica educativa y la vivencia de su trayecto formativo en interacción con otros docentes, a partir de lo cual construye sus saberes con los que media el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al realizar un acercamiento referencial a los elementos de los saberes prácticos, se retoma a Diego Fernando Barragán (2015), de la Universidad de La Salle (Bogotá, Colombia) en su artículo intitulado “El profesor y el saber práctico”, en el cual plantea el problema del olvido de la dimensión del saber hacer en la investigación educativa. Relaciona, desde un enfoque hermenéutico, el saber práctico (*phrónesis*) y el actuar concreto (*phrónimos*) con la consideración de que ambos deliberan en situaciones singulares y en presencia de casos nuevos (Ricoeur, 2012). Barragán plantea seis rutas como un posible sustrato para la sistematización de la práctica del profesorado: comprender las propias prácticas, actuar sobre las propias acciones, compromiso con el impacto transformador, valoración y evaluación, construcción de espacios de aplicabilidad y proponer teoría educativa.

En el artículo titulado “El saber práctico del profesorado: una revisión sistemática de la investigación actual” de las autoras Alejandra Sáez, Alejandra Nocetti y Carolina Flores (2022), afirman, a partir de la evidencia de los resultados, que “el saber práctico presenta imprecisiones conceptuales” (p. 1). Las autoras dialogan con Tardif a partir de la aseveración “[el profesorado] al reflexionar sobre la experiencia se produce un aprendizaje que se traduce en generar conciencia entre lo que se hace y se conoce, lo cual denomina saber” (p. 2). Las autoras conciben el saber práctico como aquel que surge al reflexionar sobre la experiencia docente y tomar conciencia de las acciones. El planteamiento del problema para ellas es la invisibilidad del saber práctico dentro de la enseñanza. Una de las preguntas orientadoras de su estudio es “¿Cuál es el significado que se le atribuye al saber

práctico del docente, a su origen y a las características que presenta, desde la perspectiva de la investigación científica actual?” (p. 5).

La revisión de ambos artículos la importancia de visibilizar los saberes prácticos del profesorado en situaciones específicas con un compromiso con el impacto transformador en la interacción en el aula y la construcción de la aplicabilidad, así como la relevancia de la reflexión desde y sobre la experiencia de quien enseña, a partir de sus itinerarios personales, profesionales y laborales.

Se comparte con las autoras el interés por describir el significado que le atribuye el profesorado de educación superior al saber práctico en sus interacciones áulicas.

Al realizar un acercamiento teórico a los elementos de los saberes prácticos, se parte del diálogo con Luis Villoro (1996), para quien los conocimientos y saberes son conceptos implicados, más el primero incluye al segundo. Según Villoro, conocer es la capacidad de integrar en una unidad toda la experiencia y todo el saber parcial de un objeto, sin importar lo diversos que estos sean. El saber es necesariamente parcial, el conocer procura la totalidad. Nos referimos a conocer cuando se habla de fenómenos o personas con los que se ha tenido una experiencia, mientras que el saber hace alusión a la información y habilidades apropiados tras un aprendizaje.

6 | Teresa Yurén (2005), a partir de una entrevista otorgada a la Universidad La Salle (México) en el año 2013, desarrolla su intervención en tres apartados: la concepción de los saberes, la caracterización de los tipos de saberes y los aspectos metodológicos de los distintos saberes. Para fines de este estudio, nos enfocaremos en los primeros dos apartados. La definición de los saberes que hace Yurén está sustentada en Hegel, “son las formas en las que se exteriorizan y objetivan los aprendizajes logrados y los conocimientos construidos”. Afirma que los aprendizajes logrados ayudan a construir conocimientos a partir de habilidades cognitivas, como la relación, sustitución, cancelación, entre otras, de las representaciones que tenemos para integrar nuevas. La autora señala que el conocimiento lo vamos generando en nuestra cabeza, mas necesitamos exteriorizarlo y la forma en que lo hacemos es a través de la objetivación. Por ejemplo, los ingenieros aportan soluciones en el desarrollo de proyectos, los químicos aplican normas de calidad a productos, los arquitectos diseñan y planifican edificios y estructuras, los filósofos escriben libros, entre otras más disciplinas. Yurén relaciona los seis tipos de saberes con los tres tipos de mundos planteados por Habermas. El primero es el objetivo, que hace referencia a las cosas, hechos físicos y hechos sociales; el segundo, el social, conformado por las relaciones entre sujetos, y el tercero, el subjetivo, constituido por la interioridad del sujeto. Los saberes teórico, procedi-

mental y técnico los ubica en el mundo objetivo habermasiano: el primero busca la verdad y los dos subsecuentes la eficacia. El saber ético se articula con el mundo estético. Los saberes, tanto estético como de cuidado de sí, los vincula con la originalidad y la autenticidad.

Tabla 1.
Tipos de mundo y de saberes

Tipo de mundo (Habermas)	Objetos de referencia	Tipo de saber	Pretensión de validez
Objetivo	Cosas, hechos físicos y hechos sociales.	Teórico	Verdad
		Procedimental	Eficacia
		Técnico	
Social	Relaciones entre sujetos.	Ético	Justicia
Subjetivo	Interioridad del sujeto.	Estético	Originalidad
		Cuidado de sí	Autenticidad

Fuente: entrevista a la doctora Teresa Yurén (2013)².

Aproximación a los saberes prácticos desde el incidente crítico y la entrevista

La metodología de investigación fue el enfoque de la fenomenología hermenéutica según Max van Manen, ya que el análisis no es solo de los hechos, sino de los significados que las docentes les atribuyen a las experiencias vividas en torno a los saberes prácticos.

El método fue el incidente crítico, el cual tiene como finalidad la recolección de datos de forma cualitativa a partir de una actividad observable en una situación en la que el acto sea suficientemente claro y específico (Flanagan, 1954). En el caso del texto semidirigido, se elige una intervención educativa en el laboratorio, taller o materia teórico-práctica significativa en la interacción con el estudiantado, contenidos, saberes y recursos sin que se califique como favorable o desfavorable, simplemente que sea reveladora y se tenga el deseo de compartir. Algunas preguntas guía para la narrativa fueron ¿qué sucedió en la práctica educativa

2 Para más información, véase: <https://youtu.be/aCvDIJ10sJY>

elegida? ¿Qué hizo que se llegase a esta situación en concreto? ¿Qué pensó en esta situación? ¿Quiénes intervinieron en ella? ¿Qué resultados se observaron?

La técnica fue la entrevista focalizada, la cual permite profundizar en aspectos específicos de una experiencia (Fiske et al.,1998).

Se solicitó el envío del texto semidirigido previo a la entrevista como un referente. El espacio interrogativo fue de 45 a 60 minutos de duración, se realizó la grabación tras la firma del consentimiento informado. Uno de los cuestionamientos del guion de entrevista fue ¿qué elementos de tu experiencia laboral transfieres a tu práctica educativa a favor de la interacción con el estudiantado, contenidos y recursos?

El estudio se llevó a cabo con tres profesoras de nivel Licenciatura de tres unidades académicas: Facultad de Ingeniería, Facultad de Ciencias Químicas y Facultad Mexicana de Arquitectura, Diseño y Comunicación, con al menos cinco años de antigüedad en la Universidad La Salle (México), que median materias tipo taller, laboratorio o teórico-prácticas.

Tabla 2.

Muestra del profesorado universitario entrevistado

	Edad	Sexo	Años de docencia	Formación de licenciatura	Antigüedad en la institución	Facultad	Programa
P1	45 años	Femenino	21 años	UNAM	16 años	Ingeniería	Área Básica
P2	44 años	Femenino	16 años	Egresada	14 años	Ciencias Químicas	Químico Farmacéutico Biólogo
P3	47 años	Femenino	12 años	Egresada	12 años	Arquitectura, Diseño y Comunicación	Arquitectura

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas a las profesoras.

La tabla 2 muestra los perfiles de las tres profesoras entrevistadas y que elaboraron el incidente crítico de una situación específica en su práctica educativa. Las tres son del sexo femenino, con una experiencia docente que data de doce a veintiún años. Dos son egresadas de la Universidad La Salle (México) y una de la Universidad Nacional Autónoma de México. La antigüedad laboral en la universidad lasallista es en promedio de catorce años. Las Facultades de adscripción son la de Ingeniería, Ciencias Químicas y Arquitectura, Diseño y Comunicación. Los programas en que median asignaturas son afines a su formación académica. El

análisis del escrito del incidente crítico y de las entrevistas se organizó en cuatro categorías que describen los elementos de los saberes prácticos: experiencia, adaptabilidad, comunicación y búsqueda de sentido.

La experiencia se concibe como la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo del tiempo. En torno a este concepto, se retoman dos teóricos. John Dewey (2004) en su libro *Experiencia y educación*, explora la relación entre la experiencia y el aprendizaje y caracteriza la experiencia como una interacción dinámica entre el individuo y su contexto. Por su parte, Jean Piaget (1975), conocido por su teoría del desarrollo cognitivo, plantea en una de sus obras, *Psicología y epistemología*, la presencia de dos tipos de experiencia, tanto la física que conlleva al descubrimiento de las propiedades de los objetos y la de las coordinaciones de acciones que implican las operaciones interiorizadas de quien aprende. La experiencia se construye desde tres perspectivas. La primera, la formativa, por medio de la educación continua como cursos, los estudios formales, entre ellos maestrías y doctorados, y el aprendizaje entre grupos de profesores desde los dominios en los diversos campos de conocimiento. La segunda, la laboral, integra los cargos de mayor responsabilidad a nivel directivo y la colaboración en proyectos profesionales de gran envergadura en empresas y organismos nacionales e internacionales. Por último, la tercera desde la práctica educativa y sus desafíos, frente a las grandes demandas y transformaciones de la sociedad del siglo XXI en el ámbito tecnológico, económico, demográfico, cultural, político y medioambiental.

La adaptabilidad es la capacidad de ajustarse y responder a nuevas situaciones o contextos. Constituye un elemento de los saberes prácticos del profesorado para responder a los signos de los tiempos. La adaptación se basa en los cambios que experimenta la persona en respuesta a las diversas demandas del entorno y la interacción consigo mismo y los otros.

Ramírez, Herrera y Herrera (2003) definen la adaptación como la capacidad intelectual y emocional de responder adecuada y coherentemente a las exigencias del entorno, regulando el comportamiento en función de los acontecimientos. Así, se compone de tres elementos: la relación con los otros; la relación con los contenidos, las actividades y los recursos, y la relación con uno mismo. La relación con los otros contempla el respeto a la diversidad e inclusión fraterna. La relación con contenidos, actividades y recursos implica ser flexible en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque demande alejarse de lo planificado; además de asociar los temas del curso con el contexto con situaciones y/o problemáticas actuales y enfrentar imprevistos en la clase haciendo uso de recursos didácticos alternativos.

La relación con uno mismo hace el llamado a un proceso de interioridad para un equilibrio y actitud resiliente ante los dilemas y tensiones.

La comunicación es la capacidad de escucha y diálogo respetuoso con los otros de forma efectiva.

Desde los antiguos griegos, el concepto se ha analizado. Aristóteles define la comunicación como un proceso de persuasión. Desde la postura de Paul Watzlawick (2005), representante del enfoque sistémico de la comunicación, la concibe como un “conjunto de elementos en interacción en donde toda modificación de uno de ellos afecta las relaciones entre los otros elementos” (p. 77). En esta definición, se identifican dos elementos: por un lado, los intercambios y tensiones y, por el otro, la información y significaciones, para conformar un equilibrio. La comunicación en el presente trabajo se aborda desde la relación interpersonal, la didáctica y la disciplinar que construye el profesorado para el desarrollo de los saberes prácticos. La relación interpersonal se basa en una escucha activa del otro, capacidad de comprensión y empatía, generación de preguntas poderosas y el servir entendido como serle útil a la otredad. Por su lado, la relación didáctica consiste en identificar y desarrollar estrategias para enfrentar con éxito los problemas o dificultades que puedan surgir en el aula, impulsar el diálogo y escucha a favor del respeto y la fraternidad, así como escuchar a los estudiantes y actuar en consecuencia. Por último, la relación disciplinar, al asumir una postura de construcción social del conocimiento y no de dictado enciclopédico, presenta datos y ejemplos que muestran la actualidad en los contenidos de la profesión.

La búsqueda del saber implica la actitud de curiosidad, apertura y disposición para aprender y descubrir ideas, conceptos y perspectivas. Son varios los autores, desde los diversos campos disciplinares como el filosófico, científico, literario y educativo, que profundizan sobre la búsqueda del saber, entre ellos John Dewey (2004), quien considera que la experiencia es la base de la búsqueda del saber aunada al pensamiento reflexivo, el cual implica analizar y evaluar la información y las experiencias. La búsqueda del saber se describe, para fines del presente estudio, como un análisis crítico, un aprendizaje experiencial y un aprendizaje colaborativo para contribuir al avance del conocimiento y la sociedad. El análisis crítico conlleva la reflexión sobre la información obtenida.

El aprendizaje experiencial impulsa la interacción con el entorno para explorar y descubrir conceptos y principios por sí mismo. El aprendizaje colaborativo fomenta el trabajo en grupo y equipo con un sentido inclusivo.

Aproximación a los resultados y discusión

El análisis del escrito del incidente crítico (IC) y de las entrevistas (entrev.) permitieron la descripción de los elementos de los saberes prácticos, identificados como experiencia, adaptabilidad, comunicación y búsqueda de sentido. Se retoma la caracterización de cada elemento y las perspectivas que se hallaron en cada uno a partir de las voces y miradas de las profesoras.

Los resultados se presentan aquí de forma separada por elemento; en estudios posteriores, se irán entretejiendo.

La experiencia se concibe como la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos a lo largo del tiempo desde tres perspectivas. La primera es la formativa por medio de la educación continua como cursos y estudios formales: “Comencé a tomar los cursos de aquí de la Universidad que nos ponía. Así, empecé a aprender muchas cosas” (entrev. 2).

El aprendizaje autodirigido y la proactividad de las docentes es fundamental para superar una brecha de conocimiento. La docente se convirtió en un agente activo de su propio desarrollo. Esto evidencia que el saber pedagógico y disciplinario no se adquiere de forma pasiva, sino a través de una búsqueda intencionada:

Lo que hice fue buscar cursos de capacitación para manejo de Arduino, por lo que acudí a la Facultad de Ingeniería de la UNAM para aprender a usarlo en la medición de variables físicas, así como conocer más a fondo el lenguaje de programación que utiliza. [ic 1]

11

Los cursos de capacitación en los que los docentes participan son organizados tanto por la propia universidad como por instituciones y organismos.

Los estudios formales y la elaboración de los documentos para la obtención del grado constituyen vías hacia un aprendizaje especializado: “Hice tesis de licenciatura, maestría y doctorado, todo experimental” (entrev. 1).

Los saberes prácticos de las profesoras se han forjado en el interés por una formación permanente a través de cursos pedagógicos, didácticas especializadas, manejo de herramientas específicas. entre otros: hecho que permea en su práctica educativa.

La segunda perspectiva del elemento de experiencia es la laboral que integra los cargos de mayor responsabilidad a nivel directivo y la colaboración entre pares en el ejercicio de la docencia: “Esa intervención yo no la hubiera hecho si no estuviera a cargo de un laboratorio analítico y no hubiera sido responsable sanitario” (entrev. 2).

La promoción en los cargos reconoce el dominio profundo en el campo profesional y laboral, más allá de la experiencia, lo cual implica un conocimiento especializado que convierte a la persona en un referente o experto: “Fui promovida al puesto de directora, en donde duré como ocho años y ahí tuve la oportunidad de hacer [sic] lo que le llaman en México responsable sanitario” (entrev. 2).

Se reconoce que la trayectoria laboral en el campo de formación disciplinar y profesional y de la docencia, en las asignaturas que se median, impacta favorablemente en el desarrollo de los saberes prácticos del profesorado, quienes transfieren a los laboratorios y talleres el conocimiento hecho propio.

La tercera perspectiva aborda la práctica educativa y sus desafíos, frente a las grandes demandas y transformaciones de la sociedad del siglo XXI; entre ellas, el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, la innovación, la alfabetización digital y la atención a los signos de los tiempos ante los cambios e incertidumbre: “Desde la perspectiva de un exestudiante de la Facultad de Química, las evaluaciones de laboratorio suelen centrarse en cuestionar los procedimientos realizados durante la sesión experimental” (IC 1).

La experiencia, desarrollada a lo largo de una y dos décadas de ejercicio docente, detona los saberes prácticos en las profesoras para acompañar el ritmo de aprendizaje del estudiantado e interpelar sobre procesos experimentales.

12 | La adaptabilidad es la capacidad de ajustarse y responder a nuevas situaciones o contextos. Como se mencionó, se compone de tres perspectivas: la relación con los otros; la relación con los contenidos, las actividades y los recursos, y la relación con uno mismo. La relación con los otros contempla el respeto a la diversidad e inclusión fraterna: “Durante el semestre he procurado tratar al estudiantado como me pidieron, sin embargo, considero que es una situación que requiere que los docentes y sus compañeros tengamos cuidado en la forma en que nos referimos a estos estudiantes” (IC 3).

Se identifican los saberes prácticos del profesorado, en las relaciones interpersonales, con los aspectos relevantes del estudiantado y, en el campo laboral, con las necesidades de los clientes para serles útiles a partir de un conocimiento especializado, preguntas poderosas y escucha activa. La relación con contenidos, actividades y recursos implica ser flexible en el proceso de enseñanza y aprendizaje: “Creo que estando en un laboratorio tienes que aprender a improvisar, es muy frecuente que esto no prende y esto ya se rompió y esto no se encuentra y pues vamos a ver cómo le hacemos” (entrev. 1).

Al “regresar a los puntos básicos”, la docente reconoce una limitante en el proceso o falta de un cimiento sólido para el aprendizaje del estudiantado. La modificación de las estrategias educativas constituye un andamiaje para quien

aprende que impulsa la comprensión de conceptos más complejos: “Tienes que empezar desde abajo, desde las materias de segundo semestre a recordarles” (IC 1) y “comprendí que tenía que modificar las dinámicas y regresar a los puntos básicos para que ellos aplicaran definiciones y pudieran lograr un crecimiento” (entrev. 2).

Los saberes prácticos en el profesorado se manifiestan en la flexibilidad de sus reglas de acción en sus intervenciones áulicas, a partir de señales que conllevan a una modificabilidad a favor de un funcionamiento exitoso o preventivo de situaciones conflictivas. La relación con uno mismo hace el llamado a un proceso de interioridad para un equilibrio y actitud resiliente ante los dilemas y tensiones: “Tuve esa paciencia de no gritar, no interferir, no exaltarme, no regañar, no aplicar, no imponerme, no sancionar porque yo estaba nerviosa y el estudiante estaba enojado” (entrev. 2).

La demostración de una interacción asertiva es una alternativa eficaz ante la confrontación. En lugar de reaccionar emocionalmente, la docente optó por una respuesta estratégica y racional, a partir del autocontrol y la dirección intencionada: “No grité, no me desesperé, no tuve un conflicto, no me hice de palabras, simplemente tuve una conducción” (entrev. 2).

Los sistemas de creencias son importantes para el desarrollo y el cultivo de la resiliencia como docentes a favor de un bienestar integral: “Esa capacidad de resiliencia la manejo mucho, se la debo a la fe” (entrev. 3).

Los saberes prácticos de los profesores se hacen patentes en la contención cognitiva y emocional y la resiliencia, gracias a un trabajo de interioridad, para fortalecer la relación con uno mismo basado, en algunos casos, en aspectos trascendentales ante situaciones de tensiones y dilemas en el espacio áulico.

La comunicación es la capacidad de escucha y diálogo respetuoso con los otros de forma efectiva.

La comunicación en el presente trabajo se aborda desde la relación interpersonal, la didáctica y la disciplinar que construye el profesorado para el desarrollo de los saberes prácticos. La relación interpersonal se basa en una escucha activa del otro, capacidad de comprensión y empatía, generación de preguntas poderosas y el servir entendido como serle útil a la otredad: “Entre las habilidades técnicas que hice evidente, fueron el diálogo y la comunicación, porque si tú ejerces las palabras precisas en el momento preciso, el estudiante puede reaccionar” (entrev. 3).

En la práctica docente, se reconoce que el lenguaje no es simplemente un medio de comunicación, sino una vía que puede expandir (abrir) o limitar (cerrar) el diálogo y escucha en la interacción con el estudiantado, a favor de impulsar su capacidad para pensar, conceptualizar y problematizar los entornos: “Trato de

cuidar con mis alumnos mucho el lenguaje porque entiendo que te abre o te cierra ese elemento cognitivo” (entrev. 3).

La perspectiva de la relación interpersonal en el elemento de comunicación hace evidente la comunicación afable del docente con el estudiantado a partir del diálogo y la escucha, como con los pares en la organización conjunta de cursos a través de negociaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje compartidos. Por su lado, la relación didáctica identifica y desarrolla estrategias a favor de enfrentar con éxito los problemas o dificultades que puedan surgir en el aula: “Durante la conversación, le pregunté al estudiante, si las instrucciones sobre el formulario no habían sido claras” (1C 2).

La docente establece una relación de causa y efecto con el estudiantado. El “requisito” es la causa y la “responsabilidad” es el efecto que el estudiante debe asumir como un agente activo en su propio aprendizaje y en su vida futura a favor de una autonomía: “Le indiqué al estudiante que era un requisito y que era su responsabilidad presentarse a la evaluación con dicho documento” (1C 2).

14 | Los saberes prácticos principalmente de una de las profesoras respecto a la relación didáctica se plasmaron en el incidente crítico con un énfasis indicativo y de instrucciones al estudiantado en torno al desarrollo de la actividad en el laboratorio. La relación disciplinar consiste en asumir una postura de construcción social del conocimiento y no de dictado enciclopédico: “No me despeno de esta parte de hablarles correctamente el término, pero también explicarles a veces afuera en obra cómo lo entienden los trabajadores” (entrev. 3).

La identificación de la mejora continua, como un valor inherente y un motivador intrínseco en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es primordial para el impulso del desarrollo de saberes prácticos; así como concebir que el cambio es una oportunidad y no una amenaza y que la innovación es un valor que se comparte: “En el área de Ingeniería, cuando hablas de oportunidad nadie se va a negar, o sea, cuando tú dices, mira, tenemos la posibilidad de que esto se haga mejor” (entrev. 1).

Los saberes prácticos son revelados por el profesorado en el lenguaje técnico del campo de conocimiento, como los términos en la Arquitectura que los trabajadores de la construcción emplean en el día a día.

La búsqueda del saber implica la actitud de curiosidad, apertura y disposición para aprender y descubrir ideas, conceptos y perspectivas. La búsqueda del saber se describe como análisis crítico, aprendizaje experiencial y aprendizaje colaborativo para contribuir al avance del conocimiento y la sociedad. El análisis crítico conlleva la reflexión sobre la información obtenida: “No había comprendido que los chicos si conocen, recuerdan, pero no conceptualizan” (entrev. 3).

La divagación cognitiva es un proceso constructivo y, lejos de ser un obstáculo, puede constituir una herramienta para conectar conocimientos, generar nuevas preguntas y buscar una comprensión más profunda. La docente estimuló al estudiantado a pensar de manera independiente e ir más allá de su conocimiento previo: “El que los estudiantes te digan, nunca mi mente había divagado y había llegado como a intentar entender esta parte” (entrev. 1).

Los saberes prácticos del profesorado son declarados, en el análisis crítico de aspectos, desconocidos, tanto por el docente, generalmente por falta de experiencia, como por el estudiantado, ávido de comprender los principios, leyes, postulados y apuestas de las ciencias.

El aprendizaje experiencial impulsa la interacción con el entorno para explorar y descubrir conceptos y principios por sí mismo:

Yo soy de la firme idea que primero el alumno debe ver el fenómeno, debe analizarlo de a de veras, como se da en la naturaleza, y una vez que observó el fenómeno, decirle la forma que tenemos los humanos de hacer universal la descripción de ese fenómeno. (entrev. 1)

La docente no solo observó una dificultad en la ejecución de la actividad, sino que diagnosticó una causa raíz: la falta de conocimientos fundamentales. Esto es crucial, puesto que el problema no es la falta de voluntad o de inteligencia, sino una carencia en la formación: “Lo que sucedió en esta práctica educativa fue que una parte de los alumnos no tenían las bases y los conocimientos tecnológicos necesarios para construir su instrumento de medición y hacer que operara correctamente” (IC 1).

La experiencia en la docencia por sí sola no genera un saber práctico. La imitación sin reflexión no produce un saber pedagógico significativo, por ende se limita la concreción de los saberes prácticos: “No tenía tácticas, no tenía dinámicas. Hacía pues, lo que había aprendido de otros maestros” (entrev. 1).

Los saberes prácticos son expresados por el profesorado, así como el estudiantado, a partir del aprendizaje experiencial, ante situaciones tanto conocidas, por tanto con referentes previos como desconocidas que conllevan a la búsqueda del saber de quien aprende y quien enseña. El aprendizaje colaborativo fomenta el trabajo en grupo y equipo con un sentido inclusivo:

Siempre he sido de la filosofía que yo no puedo exigir lo que no sé hacer. Entonces lo primero que tengo que hacer con mis alumnos es yo dominar lo que les estoy pidiendo que hagan, porque si no, pues no los puedo guiar. (entrev. 1).

La docente argumenta que la credibilidad de quien enseña no reside solamente en el título o cargo, sino en el conocimiento real y profundo de la materia, en el

saber práctico y en la experiencia profesional: “Yo creo firmemente que tienes que enseñar lo que conoces, no puedes, y menos en un área como la Arquitectura que eres responsable de vidas...” (entrev. 3).

Los saberes prácticos son exteriorizados por el profesorado, a partir de un aprendizaje colaborativo construido en comunidad con la otredad, tanto del estudiantado como de los colegas, para el planteamiento de problemas, solución de conflictos y apertura a la incertidumbre.

Reflexiones finales

16 | Los hallazgos logrados en el estudio dan muestra de una aproximación a la complejidad en la descripción de los elementos de los saberes prácticos del profesorado universitario en la práctica educativa en los campos de conocimiento de la Ingeniería, Química y Arquitectura. Cabe puntualizar que nos referimos a los saberes en plural, ya que representan un conjunto de elementos atribuibles a las interacciones áulicas en los procesos de enseñanza aprendizaje en la educación superior. Se identificaron cuatro elementos, que, sin agotar la caracterización de los saberes prácticos, brindan un acercamiento a la incidencia de la experiencia formativa y laboral: primero, la experiencia formativa y laboral; segundo, la adaptabilidad en las distintas formas de relación con los otros, contenidos y recursos; tercero, la comunicación interpersonal, didáctica y disciplinar, y cuarto, la búsqueda de saberes a través de aprendizajes tanto experiencial como colaborativo. El análisis de los elementos se realizó de forma independiente; será en investigaciones posteriores que se articulen entre ellos.

De igual manera, se confirma que los métodos interrogativos elegidos, incidente crítico (ic) y entrevista (entrev.), permitieron identificar los elementos de los saberes prácticos desde las miradas y voces de las profesoras quienes, con más de una década de experiencia docente y una antigüedad en la institución de doce a dieciséis años, exteriorizaron la intersección de sus trayectos personales, profesionales y laborales. Es de destacar que una de las profesoras redactó el incidente crítico a partir de los componentes metodológicos requeridos sobre una situación de interés acontecida con un par de estudiantes, mas al realizar la entrevista admitió que sus saberes prácticos sobre la temática eran limitados al no ser su campo de experiencia, por lo que se abordó un acontecimiento con anclaje disciplinar durante la entrevista.

La filósofa Tere Yurén (2005) define a los saberes como “formas en las que se exteriorizan y objetivan los aprendizajes logrados y los conocimientos construidos”. Lo anterior se identificó en el estudio a partir de la narración de los incidentes

críticos y las entrevistas a las profesoras de nivel de licenciatura al afirmar cómo la experiencia laboral, la formación continua y la práctica educativa incidieron en el desarrollo de sus saberes prácticos en los distintos campos de conocimiento.

A su vez, Luis Villoro (1996) concibe que el conocer procura la totalidad y el saber una parcialidad, lo cual se reconoció en los elementos, tanto de la búsqueda del saber por medio del análisis crítico que conlleva la reflexión sobre la información obtenida, como de la adaptabilidad, a partir de la relación con los otros; la relación con los contenidos, las actividades, los recursos, y la relación con uno mismo.

Finalmente, las autoras Alejandra Sáez, Alejandra Nocetti y Carolina Flores (2022) conciben el saber práctico como aquel que surge al reflexionar sobre la experiencia docente y tomar conciencia de las acciones. Esto se descubrió en el elemento de comunicación, por medio de la relación interpersonal, la relación didáctica y la relación disciplinar que construye el profesorado. Los saberes prácticos del profesorado universitario revelan elementos, tanto constantes como cambiantes, a favor de ser agentes de transformación de la práctica educativa, los cuales deben ser visibilizados.

Referencias

- Balboa, A. (2008). El incidente crítico como técnica para recolectar datos. En P. Hernández (Coord.), *Métodos cualitativos para estudiar a los usuarios de la información*. UNAM.
- Barragán, D. (2015). *El saber práctico, phrónesis: hermenéutica del quehacer del profesor*. Ediciones Unisalle. Disponible en <https://hdl.handle.net/20.500.14625/35940>
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Flanagan, J. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- Fiske, M., Kendall, P., & Merton, R. (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (1), 215-230. <https://doi.org/10.5944/empiria.1.1998.740>
- Montes-Sosa, G., & Castillo-Sanguino, N. (2024). El método fenomenológico en la investigación educativa: entendiendo los principios clave de la metodología de Max van Manen. *Diálogos sobre Educación*, 29(15). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i29.1423>
- Piaget, J. (1975). *Psicología y epistemología*. Ariel.

- Porlán, R., & Martín, J. (1994). El saber práctico de los profesores especialistas. Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la Escuela*, (24), 49-58. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8403>
- Ramírez, M., Herrera, F., & Herrera, I. (2003). ¿Qué ocurre con la adaptación y el rendimiento académico de los alumnos, en un contexto educativo pluricultural? *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2). <https://doi.org/10.35362/rie3322994>
- Ricoeur, P. (2012). *Escritos y conferencias 2*. Hermenéutica. Siglo XXI.
- Sáez, A., Nocetti, A., & Flores, C. (2022). El saber práctico del profesorado: una revisión sistemática de la investigación actual. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 61(3), 3-25. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.3-Art.1246>
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Universidad La Salle México. (3 de octubre del 2013). Entrevista a la Dra. Tere Yurén [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/aCvDiJ10sJY>
- Villoro, L. (1996). *Creer, saber, conocer*. Siglo XXI.
- Watzlawick, P. (2005). *La realidad inventada*. Gedisa.
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia & C. Saenger (Coord.), *Ethos y autoafirmación del docente: Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Pomares.