

LOS DOCENTES Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS. LOS SABERES PRÁCTICOS

Maite Guiamet (FaHCE - UNLP)

María Esther Elías (FaHCE - UNLP)

Resumen

El trabajo se inscribe en un interés por reconocer el lugar de lxs docentes como productores de conocimiento y no solo como usuarixs de conocimientos producidos por otrxs. El concepto de conocimiento práctico de lxs profesores, acuñado a principios de los años 80, viene siendo una categoría fértil para identificar los conocimientos que producen lxs docentes. El propósito de este trabajo es realizar una caracterización del concepto original de conocimiento práctico construido por Freema Elbaz, Michael Connelly y Jean Clandinin, ofrecer un panorama de investigaciones recientes sobre el tema y trazar algunas líneas de continuidad y discontinuidad con las definiciones originales a partir de la presentación, a modo de ejemplo, de dos trabajos que estudian el conocimiento práctico de docentes de escuela primaria. La selección de trabajos recientes sobre conocimiento práctico se hizo utilizando la base de datos ERIC (Education Resources Information Center). La búsqueda se realizó utilizando *conocimiento práctico*, como descriptor y limitándola a artículos indexados con texto completo, publicados en los últimos diez años. La exploración bibliográfica evidenció la diversidad en la apropiación y uso de la categoría de conocimientos prácticos en las investigaciones de los últimos diez años.

Palabras clave: saberes prácticos - formación docente - producción de conocimientos en educación

Introducción

Tradicionalmente se ha considerado que el papel de la docencia es transmitir un saber que ha sido producido en otros ámbitos. La paradoja es que al llevar a cabo esa transmisión se genera un nuevo saber, que es específico a la práctica de enseñanza (Terigi, 2012). Desde esta perspectiva, se puede considerar a lxs docentes como productorxs de un saber especializado. En esta línea, Tardif (2004) propone que “el trabajo del profesorado debe considerarse como un espacio práctico específico de producción, transformación y movilización de saberes, y por tanto, de teorías, conocimientos y saber hacer específicos del oficio docente” (p. 172). Lxs docentes, en tanto profesionales, construyen, movilizan y usan saberes específicos a la tarea de enseñanza, al articular en su práctica saberes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales o prácticos construidos en la trayectoria profesional, y al tomar decisiones reflexivas, fundadas en sus intenciones educativas (Tardif, 2004).

Las perspectivas expresadas por estxs autorxs, que otorgan a lxs docentes un lugar prominente en la creación de un tipo de conocimiento profesional, sin duda han ganado un espacio importante en el ámbito de las investigaciones sobre el trabajo de enseñar. Sin embargo, este es un tipo de conocimiento que no se presenta codificado en los modos en que lo están los saberes formales y, por lo tanto, presenta dificultades para hacerse público y de esa manera tener un impacto en la formación. El interés por develar estos saberes moviliza, a partir de comienzos de la década de 1980, una serie de investigaciones que cuestionan el paradigma dominante hasta el momento, dirigido al estudio de los aspectos comportamentales del desempeño del profesorado. A inicios de esa década empiezan a llevarse adelante indagaciones que cambian radicalmente de eje para considerar otras dimensiones del trabajo docente, centralmente enfocadas en cómo piensan y qué conocimientos construyen lxs educadorxs en su práctica. Fundamentalmente, tratan de captar la forma en que lxs profesorxs entienden las situaciones de la clase y los dilemas a los que se enfrentan en las situaciones complejas de la práctica. Entre estos estudios, orientados a lo que se denominó el *conocimiento práctico*, sobresalen los de F. Elbaz (1981), D. J. Clandinin (1985) y F. M. Connelly (Clandinin & Connelly, 1986; Connelly & Clandinin, 1982, 1984). Un recorrido por la literatura sobre el tema desde esa época hasta el presente muestra que el concepto sigue siendo potente para enriquecer y complejizar la comprensión que tenemos de la práctica docente. Se hace evidente también que el conocimiento práctico ha sido estudiado desde distintos puntos de vista, partiendo de variados presupuestos y con distintas metodologías por lo que es posible encontrar múltiples formas de caracterizarlo e incluso de enunciarlo.

El propósito de este trabajo es realizar una caracterización del concepto original de conocimiento práctico construido por Freema Elbaz, Michael Connelly y Jean Clandinin, ofrecer un panorama de investigaciones recientes sobre el tema y trazar algunas líneas de continuidad y discontinuidad con las definiciones originales a partir de la presentación, a modo de ejemplo, de dos trabajos que estudian el conocimiento práctico de docentes de escuela primaria.

Surgimiento de las investigaciones sobre el conocimiento práctico

El desarrollo de la investigación sobre el conocimiento práctico de lxs docentes se inscribe en un conjunto de investigaciones que, desde principios de la década de 1980, intentan mirar la enseñanza *desde adentro*, es decir se centran en lo que lxs docentes piensan y saben y en cómo lo adquieren, más que en lo que hacen o tienen que saber. En clara contraposición a las perspectivas tecnicistas que habían predominado en las décadas de 1960 y 1970, las nuevas investigaciones focalizan en el pensamiento (Clark y Peterson, 1984), el aprendizaje (Feiman-Nemser, 1983, Feiman-Nemser y Floden, 1986) y los conocimientos de lxs profesores (Carter, 1990 Shulman, 1987). Por su parte, la introducción en la investigación educativa de enfoques cualitativos y, en particular de corte narrativo, posibilitó y potenció el desarrollo de estas temáticas. Este es el contexto intelectual en el que, en primer lugar, Freema Elbaz (1981) y, posteriormente, Michael Connelly y Jean Clandinin (Clandinin 1985; Clandinin y Connelly, 1986; Connelly y Clandinin, 1984) desarrollaron el concepto de conocimiento práctico de lxs profesores.

a. Freema Elbaz

Freema Elbaz es una investigadora israelí que cursó sus estudios doctorales en la Universidad de Toronto. En su tesis, en la que realiza un estudio de caso basado en entrevistas a una profesora experimentada de secundaria, del área de lengua, desarrolla el concepto de conocimiento práctico de lxs profesorxs. En el año 1981 publica un artículo en el que presenta los resultados de este trabajo (Elbaz, 1981).

Su investigación se enmarca en estudios acerca del desarrollo curricular. Al respecto, se manifiesta descontenta con las investigaciones llevadas a cabo hasta ese momento que ubicaban al docente como alguien solo responsable de la implementación de un curriculum

diseñado por otros. Desde su mirada, lxs profesorxs hacen mucho más que simplemente recibir una serie de instrucciones e implementarlas.

Elbaz sostiene que lxs docentes tienen y usan un conocimiento que está basado en sus experiencias en las aulas y escuelas y está dirigido a abordar los problemas que emergen en su práctica. Lo denomina *conocimiento práctico de lxs profesorxs*. Es un concepto amplio que incluye conocimiento *de la práctica* y *mediado por la práctica*. Lxs docentes tienen y usan su conocimiento de maneras particulares y estas formas de tenerlo y usarlo es lo que lo hace conocimiento práctico, más allá de su origen en la práctica.

Caracterizó tres aspectos del conocimiento práctico: su contenido, sus orientaciones y su estructura. Inspirándose en los *lugares comunes de la educación*, formulados por Schwab (1973), identifica como contenidos del conocimiento práctico los siguientes: conocimiento del profesorado sobre sí mismo, sobre su entorno (aula, escuela, relación de profesores y directivos, aspectos políticos), sobre la materia de estudio, sobre el desarrollo curricular (objetivos, materiales, necesidades de los estudiantes), y sobre la instrucción (teorías del aprendizaje, métodos de enseñanza, evaluación).

Las orientaciones del conocimiento práctico remiten a la manera en que lxs profesorxs detentan este conocimiento. Identifica las siguientes orientaciones:

- Orientación situacional: los conocimientos prácticos de lxs profesorxs no son un compendio de consejos prácticos de otros campos, sino un conjunto de conocimientos orientados a un contexto práctico concreto.

- Orientación social: el conocimiento de lxs docentes está socialmente condicionado por los grupos con los que interactúa ya que estos grupos afectan las expectativas, intereses y habilidades que pone en juego. Pero la orientación social abarca tanto la configuración del conocimiento de lxs profesorxs por las condiciones y limitaciones sociales, como el papel activo de su conocimiento en la estructuración del entorno social de la enseñanza.

- Orientación personal: el conocimiento práctico está orientado por un propósito y significado personal que da forma a las percepciones, puntos de vista e interpretaciones.

- Orientación experiencial: los conocimientos de lxs profesorxs surgen del mundo de la enseñanza tal como ellxs lo viven; dan forma a ese mundo y le permiten desenvolverse en él.

- Orientación teórica: cualquiera que sea la posición de lxs profesorxs, su postura con respecto a la teoría determina a qué tipo de conocimientos teóricos recurrirá y cómo los utilizará en situaciones concretas.

Estas orientaciones no son excluyentes, por el contrario se superponen lo que constituye una indicación de que el conocimiento práctico es, de hecho, un todo organizado, que funciona para orientar a lxs profesorxs en su situación y permitirles actuar.

El tercer aspecto del conocimiento práctico estudiado por Elbaz, la estructura, refiere a cómo este conocimiento está organizado. Privilegiando su relación con la práctica, la experiencia docente y la dimensión personal, la autora propone tres formas de organización: reglas de la práctica, principios prácticos, e imágenes. 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. Una regla de práctica puede ser altamente específica” (Elbaz, 1981, p. 61). Una regla de la práctica le sirve a lxs profesorxs de guía en la implementación de sus propósitos, que pueden o no ser explícitos. Los principios prácticos son “enunciados más amplios e inclusivos que la regla. Incorporan propósitos en una forma deliberada y reflexiva” (Elbaz, 1981, p. 61). En este sentido, el enunciado de un principio implica, o sugiere, el razonamiento que surge al final de un proceso de deliberación sobre un problema. Por su parte, las imágenes son los elementos menos explícitos y más inclusivos. Son “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).

Elbaz insiste en el uso de la palabra conocimiento, por sobre otras denominaciones posibles -por ejemplo razonamiento práctico- por la legitimidad que tiene el concepto y lo que implica en términos de considerar a lxs profesorxs como sujetos autónomos dentro del campo educativo. Piensa que el concepto de conocimiento práctico puede ser útil no solo para lxs investigadorxs sino para lxs propixs docentes, como herramientas para tomar conciencia del conocimiento que poseen, cómo lo utilizan y cómo podrían ampliarlo y utilizarlo más eficazmente para promover sus propios propósitos.

b. Connelly y Clandinin

Michael Connelly y Jean Clandinin, de la Universidad de Toronto, desarrollan una visión compatible con la formulación de Elbaz pero agregan a la caracterización del conocimiento práctico, la de personal. La primera referencia la realizan en un artículo

publicado en 1982 (Connelly y Clandinin, 1982) y continúan elaborando el concepto en publicaciones subsiguientes escritas en forma individual y/o conjunta (por ejemplo, Clandinin 1985; Clandinin y Connelly, 1986; Connelly y Clandinin, 1984; ; Connelly, Clandinin y He, 1997).

El planteo central de lxs autorxs es que lxs profesorxs desarrollan y utilizan un tipo especial de conocimiento. Este conocimiento no es ni teórico ni meramente práctico sino que se compone de ambos tipos de conocimiento, mezclados por el bagaje y las características personales de lxs profesorxs y expresados por éstx en situaciones particulares. Este conocimiento se caracteriza, en primer lugar, por ser *personal* en tanto participa y está impregnado de todo lo que constituye a una persona. Es decir, es un conocimiento que ha surgido de circunstancias, acciones y experiencias que en sí mismas tenían un contenido afectivo para la persona en cuestión. En segundo lugar, es *conocimiento* en tanto está constituido por un conjunto de convicciones, conscientes o inconscientes, que han surgido de la experiencia, íntima, social y tradicional, y que se manifiestan en las acciones de una persona. Las acciones en cuestión son todos aquellos actos que constituyen la práctica de la enseñanza, incluida su planificación y evaluación.

El conocimiento práctico de lxs profesorxs está compuesto para estxs autorxs por: imágenes, reglas, principios prácticos, filosofía personal, metáforas, ciclos, ritmos y unidades narrativas. Las *imágenes* constituyen algo de nuestra propia experiencia, que toma cuerpo en nosotrxs como personas, y que se expresa y elabora en nuestra propia práctica y acción. Las imágenes se buscan en el pasado y se conectan con el presente. Las *reglas* son una declaración breve, formulada con claridad acerca de qué hacer o cómo hacerlo, en una situación concreta de la práctica. Hacen referencia a los detalles de la situación, los medios, los fines, los propósitos. Los *principios de la práctica* son formulaciones más incluyentes y menos explícitas en las que se ponen de manifiesto los propósitos de una regla. La *filosofía personal* es la forma como unx se ve a sí mismx en las situaciones de enseñanza. Tiene que ver con creencias y valores. Las *metáforas* son expresiones que permiten acceder al sistema conceptual de lxs profesorxs. A través de ellas lxs profesorxs expresan significados mediante otros conceptos. En desarrollos posteriores lxs autorxs han agrupado estas ideas en torno a una teoría de la narrativa y la narración.

El conocimiento práctico personal se revela a través de las interpretaciones de las prácticas observadas a lo largo del tiempo y se le da un significado biográfico y personal a

través de las reconstrucciones de las narrativas de la experiencia de lxs profesorxs. En síntesis, tanto para Elbaz como para Connelly y Clandinin el conocimiento práctico personal se encuentra en la práctica. Es un conocimiento experiencial, encarnado, al que se accede por un proceso de reconstrucción básicamente narrativo.

Últimos diez años: sesenta trabajos. Sujetos, temas, métodos

La selección de trabajos recientes sobre conocimiento práctico se hizo utilizando la base de datos ERIC (Education Resources Information Center). Es una base de datos de bibliografía y recursos educativos indexados, de carácter internacional, financiada por el Instituto de Ciencias de la Educación del Departamento de Educación de EE.UU. La búsqueda se realizó utilizando *conocimiento práctico*, como descriptor y limitándola a artículos indexados con texto completo, publicados en los últimos diez años.

La búsqueda con estos criterios identificó sesenta trabajos. A continuación ofrecemos un panorama amplio de los sujetos, temas y metodologías que estos trabajos abordan.

En términos de los *sujetos*, estas investigaciones se centran en estudiantes de profesorado de distintos niveles educativos (p.ej. Ferry et al., 2022; Boutonnet, 2021) maestrxs de educación primaria (p.ej. Talae et al., 2023; Wetzel, et. al., 2018), profesorxs de diversas áreas de secundaria (p.ej. Terantino et al. 2023; Wyatt, 2014), y profesorxs de universidad (p.ej. Beaven, 2015; Zimmerman Nilsson, 2017).

Algunos de los *temas* abordados son: formas de desarrollar conocimiento práctico en futurxs profesorxs (p.ej. Kaymakamoğlu, 2019), contenido y fuentes del conocimiento práctico (p.ej. Ferry et al., 2022;) ; efectos en el conocimiento práctico de diversas formas de organización de clases (p.ej. Pu et al., 2021), de la reflexión (p.ej. Wetzel et al., 2018), de la socialización profesional (p.ej. Romar et al. , 2017) .

En cuanto a la *metodología*, la mayoría de los estudios utilizan aproximaciones de corte cualitativo, que son consistentes con la construcción y abordaje original del concepto. Dentro de este enfoque, se observan fundamentalmente investigaciones narrativas y estudios de casos (p.ej. Talae et al. , 2023; Terantino et al., 2023; Wyatt, 2014). Sin embargo, también es posible encontrar estudios llevados a cabo con métodos cuasi experimentales y cuestionarios de corte cuantitativo (p.ej. Ngaisah, et.al., 2018).

Dos investigaciones sobre maestrxs de escuelas primarias

De la gran variedad de investigaciones a las que nos referimos en el punto anterior realizamos un recorte sobre las que abordan los conocimientos de maestrxs de escuela primaria. Entre estos estudios encontramos dos publicaciones que, si bien toman explícitamente la noción de conocimiento práctico de Elbaz y de Connelly y Clandinin, presentan una apropiación del término muy disímil en el marco del proceso de investigación y de las conclusiones a las que arriban.

El trabajo *Conocimiento práctico y reflexión docente a partir de un programa de formación docente en alfabetización basado en la práctica en los primeros años. Un estudio longitudinal* (2018) de Melissa Mosley Wetzell, James V. Hoffman, Audra K. Roach, & Katie Russell analiza cómo un programa norteamericano de formación docente basado en la práctica ofreció a lxs estudiantes del profesorado de educación primaria oportunidades para la construcción de saberes prácticos, con qué conocimientos prácticos comenzaron a trabajar lxs docentes noveles, y cómo ese conocimiento fue desafiado y readecuado durante los primeros años de trabajo.

En su marco conceptual recuperan las nociones de conocimiento práctico de Elbaz y de Connelly y Clandinin. Realizan un estudio longitudinal en el que siguen a maestrxs en formación a lo largo de los últimos tres semestres de un programa de formación docente basado en la práctica y luego durante sus primeros dos años de trabajo. La construcción metodológica se inscribe en una investigación interpretativa y constructivista, que utiliza técnicas de investigación cualitativa. Durante los tres semestres analizados, construyeron datos a partir de las respuestas de lxs maestrxs en formación en trabajos solicitados en los distintos cursos, reflexiones grabadas en video, planes de clases de tutoría, reflexiones sobre la tutoría, encuestas previas y posteriores a la tutoría, notas de campo y entrevistas en pequeños grupos. En los dos primeros años de trabajo de lxs maestrxs recurrieron a entrevistas individuales y en grupos.

A partir de ese trabajo de campo analizan la posibilidad de construir nuevos conocimientos prácticos durante esos primeros años de desempeño, qué posibilidades tenían de readecuar esos conocimientos a nuevos contextos y las reflexiones que realizaban sobre su propia práctica.

La conclusión a la que arriban es que durante la formación docente basada en la práctica lxs estudiantes aprendieron a construir saberes prácticos y a desarrollar rutinas de reflexión. También que durante sus primeros años de trabajo estos aprendizajes continuaron posibilitando a lxs docentes construir nuevos saberes y reflexiones, que a su vez les permitieron negociar con las tensiones que emergieron en sus lugares de trabajo, en relación a las demandas de las instituciones y a sus propios posicionamientos. Lxs investigadorxs sostienen que las tensiones y contradicciones experimentadas en los primeros años de docencia pueden resultar abrumadoras para los nuevxs maestrxs y, en ausencia de preparación sobre cómo llevar a cabo prácticas reflexivas, llevarles a abandonar la preparación previa y sucumbir al contexto y al conformismo. Lxs investigadorxs sugieren que el programa de formación docente basado en la práctica ayudó a lxs maestrxs nuevxs a negociar las tensiones de los primeros años de trabajo. La apropiación de rutinas de reflexión, construidas en la formación inicial, favoreció que estxs maestrxs fueran capaces de crecer a partir de sus experiencias y desafíos. Pertenecer a una nueva institución exigía a lxs docentes tomar decisiones estratégicas. En este sentido, un hallazgo interesante del estudio es advertir la posibilidad que tenían lxs maestrxs nuevxs de saber cuándo adaptarse a las normas de sus comunidades escolares y cuándo resistirse, durante su primer año de trabajo. Con el tiempo, en su segundo año, esto les dio la libertad de adoptar modelos de práctica que estaban más estrechamente alineados con los modelos que probaron en su programa de formación del profesorado. Trabajaron creativamente en contra y dentro de las normas escolares en un esfuerzo por alinear sus prácticas y creencias.

En este estudio se evidencia un posicionamiento del equipo de investigación desde la categoría de conocimiento práctico formulado por Elbaz, Connelly y Clandinin. En este sentido, elaboran una estrategia metodológica coherente con esa posición y las conclusiones a las que arriban retoman los conocimientos que lxs maestrxs construyeron y readecuaron a partir de la experiencia en el trabajo docente.

El segundo trabajo que tomamos, titulado *El conocimiento práctico de estudiantes de profesorado de primaria sobre el enfoque de enseñanza de las ciencias basado en la indagación y la comunicación en el aula sobre el Cambio Climático* es llevado adelante por lxs investigadorxs finlandeses por Ratinen, Viiri, Lehesvuori y Kokkonen (2015). El estudio examina los conocimientos prácticos de lxs estudiantes de formación docente en el contexto de la enseñanza del cambio climático en la escuela primaria. Para ello, analizan la

planificación, implementación y revisión posterior de secuencias sobre el cambio climático, que se desarrollaron en el marco de un curso de enseñanza de las ciencias, considerando el enfoque de enseñanza de las ciencias basado en la indagación.

Lxs autorxs toman la noción de conocimiento práctico de Connelly y Clandinin, y de otros autores que hacen desarrollos posteriores de dicho concepto. El conocimiento práctico de lxs profesorxs es definido como el conjunto integrado de conocimientos, concepciones, creencias y valores que lxs profesorxs desarrollan en el contexto de la situación de enseñanza. Este tipo de conocimiento contiene las creencias de lxs docentes sobre los objetivos, valores y principios de la educación que guían sus acciones en el aula.

Realizan una articulación entre la noción de conocimiento práctico y el enfoque de enseñanza de las ciencias. En el caso de la enseñanza basada en la indagación, el conocimiento práctico de lxs profesores incluiría, por ejemplo, su conocimiento sobre la aplicación de la enseñanza basada en la indagación y sus opiniones sobre su importancia y posibles beneficios para el aprendizaje de lxs alumnxs. El conocimiento práctico de lxs profesorxs les ayudaría a tomar decisiones a la hora de decidir posicionarse en este enfoque y sobre su desarrollo en el aula. Estas decisiones se basan en sus concepciones y creencias sobre cómo enseñar contenidos científicos específicos, como el cambio climático.

La investigación se fundamenta en la necesidad de saber más sobre los conocimientos prácticos de lxs estudiantes de formación docente y cómo integran lxs profesorxs los conocimientos de distintas fuentes, por ejemplo la enseñanza basada en la investigación y el enfoque comunicativo, en los marcos conceptuales que guían sus acciones en la práctica. Para ello, analizan los conocimientos prácticos de lxs estudiantes de profesorado de primaria que se pusieron de manifiesto en el modo en que conceptualizaron la enseñanza de las ciencias basada en la indagación a la hora de planificar y poner en práctica sus clases.

La metodología del estudio involucró analizar las planificaciones e implementación (a través de videos) de secuencias didácticas sobre cambio climático que llevaron adelante estudiantes del profesorado de primaria. Luego se realizaron entrevistas en las que lxs investigadorxs indagaron en las ideas de lxs estudiantes sobre la implementación de la secuencia.

En sus resultados analizan los conocimientos prácticos en función de cómo adoptaban lxs estudiantes el enfoque didáctico que fue abordado en el curso de enseñanza de las ciencias. Esto conduce a lxs autores a realizar valoraciones sobre el conocimiento práctico

como “bueno”, “pobre”, “coherente” o “incoherente”. Las conclusiones de este estudio nos generan algunas preguntas en relación a cómo están efectivamente conceptualizando la noción de conocimiento práctico. Pareciera que se analiza el grado de adecuación entre la implementación y el enfoque de enseñanza teórico, y no los conocimientos prácticos en los términos en que ellxs mismos los han definido previamente.

Conclusiones

En este trabajo, recuperamos las caracterizaciones del conocimiento práctico de lxs profesorxs realizadas por Elbaz, Clandinin y Connelly, autorxs reconocidos por haber introducido el concepto en el discurso acerca de la enseñanza y el trabajo docente. En segundo lugar, ofrecimos un panorama general de investigaciones publicadas en los últimos diez años que se centran en el conocimiento práctico. Y, por último, presentamos dos investigaciones que permiten advertir algunas continuidades y rupturas en la apropiación de la noción de conocimiento práctico originalmente establecida..

El desarrollo del concepto de conocimiento práctico fue fundamental para dar cuenta de aspectos del trabajo de lxs docentes que la investigación realizada hasta el momento no podía explicar. Las formulaciones de Elbaz, Clandinin y Connelly, realizadas en el marco de los estudios sobre el curriculum, vinieron a echar luz sobre los conocimientos que lxs profesorxs construyen en relación con su práctica. Estos conocimientos están mediados por sus experiencias en las aulas y escuelas, por lo tanto son muy personales, y les sirven para guiar sus acciones en los contextos de enseñanza.

La gran cantidad de trabajos recientes sobre el tema, a nivel internacional, revela que el conocimiento práctico de lxs profesorxs sigue siendo una cuestión de gran interés y un constructo potente para la investigación acerca de lxs docentes. Si bien el concepto ha sido revisado y refinado en los cuarenta años que median desde su formulación original, las definiciones de Elbaz, Clandinin y Connelly se mantienen vigentes, al menos desde lo explícitamente asumido, en la mayoría de los trabajos revisados. Sin embargo, las publicaciones de los últimos diez años presentan una gran diversidad en términos de los sujetos y temas en los que se enfocan y, también, en los modos de abordaje metodológico.

Los dos artículos presentados a modo de ejemplo muestran que a partir de la misma caracterización del conocimiento práctico, el primero realiza un abordaje consistente con esa

formulación mientras que el segundo, si bien muestra un desarrollo metodológico acorde, interpreta los datos y elabora conclusiones que no se sustentan en la caracterización de la que dicen partir. Se pone de relieve con estos trabajos las apropiaciones disímiles del concepto que se han realizado en las investigaciones recientes.

Por último, es necesario resaltar el interés que todos los trabajos analizados plantean en relación con el potencial que el concepto de conocimiento práctico tiene para pensar la formación. El gran interrogante en este sentido es cómo incorporar efectivamente el conocimiento práctico de lxs profesorxs a la formación de los futurxs docentes, en conjunto con el tradicionalmente definido conocimiento profesional. En este interrogante reside un gran desafío para la formación docente en el siglo XXI.

Bibliografía

- Beaven, T. (2015). OER (re)use and language teachers' tacit professional knowledge: Three vignettes. In K. Borthwick, E. Corradini, & A. Dickens (Eds), *10 years of the LLAS elearning symposium: Case studies in good practice* (pp. 77-88).. doi:10.14705/rpnet.2015.000269
- Boutonnet, V. (2021). Linking theory and practice during a high school practicum: case study of preservice history teachers in Quebec, *Journal of Social Science Education*, 20(3) 55-74
- Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and learning to teach. En W. R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 291-301). Macmillan.
- Clandinin, D. J. (1985). Personal Practical Knowledge: A Study of Teachers' Classroom Images, *Curriculum Inquiry*, 15:4, 361-385
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1986). Rhythms in teaching: The narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms. *Teaching and Teacher Education* 2(4):377-387. DOI: 10.1016/0742-051X(86)90030-2
- Clark, C. & Peterson, P. (1984). Teachers' Thought Processes. En M. Wittrock (Fd.), *Handbook of research on teaching*, (3rd ed.) (pp. 255-296). Macmillan
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1982). Personal Practical Knowledge at Bay Street School. *Ontario Inst. for Studies in Education*, Toronto. ERIC
- Connelly, F. M.; & Clandinin, D. J. (1984). The Role of Teachers' Personal Practical Knowledge in Effecting Board Policy. Volume III: Teachers' Personal Practical Knowledge. *Ontario Inst. for Studies in Education*, Toronto. ERIC
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1985). Chapter X: Personal Practical Knowledge and the Modes of Knowing: Relevance for Teaching and Learning. *Teachers College Record* 86(6):174-198. DOI: 10.1177/016146818508600610
- Connelly, F. M. Clandinin, D. J. & He, M. F. (1997) Teachers' Personal Practical Knowledge on the Professional Landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7). 665-674
- Elbaz, F. (1981) The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry* 11(1), . 43-71
- Feiman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. En L. Shulman & C. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy*. Longman.
- Feiman-Nemser, S. & Floden, R. (1986). The cultures of teaching. En M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching*. (pp. 505-526). Macmillan.
- Ferry, M.; Åström, P.; Romar, J.-E. (2022). Preservice Teachers' Practical Knowledge and Their Sources. *Journal of Teacher Education and Educators*, 11(1), 33-57
- Kaymakamoğlu, S. E., (2019). In search of developing practical knowledge in pre-service EFL teachers: A proposed model. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1000-1010
- Ngaisah, F.; Ramli, M. ; Karyanto, P. ; Nasr, N. & Halim, L. (2018) Science Teachers' Practical Knowledge of Inquiry-Based Learning. *Journal of Turkish Science Education*, 15(Special Issue), 87-96, doi: 10.12973/tused.10260a
- Pu, S., Ahmad, N.; Khambari, M. Yap, N. & Ahrari, S. (2021) Improvement of Pre-Service Teachers' Practical Knowledge and Motivation about Artificial Intelligence through a Service-learning-based Module in Guizhou, China: A Quasi-Experimental Study. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 17(3), 203-219
- Ratinen, I., Viiri, J., Lehesvuori, S. & Kokkonen, T. (2015) Primary Student-Teachers' Practical Knowledge of Inquiry-Based Science Teaching and Classroom Communication of Climate Change. *International Journal of Environmental & Science Education*, 10 (5), 649-670.

- Romar, J. E., & Frisk, A. (2017). The influence of occupational socialization on novice teachers' practical knowledge, confidence and teaching in Physical Education. *Qualitative Research in Education*, 6(1), 86-116. doi:10.17583/qre.2017.2222
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21
- Schwab, J. J. (1973). The Practical 3: Translation into Curriculum. *The School Review*, 81(4), 501-522.
- Talae, E., Bozorg, H., & Schritteser, I. (2023). Implications of teachers' personal practical knowledge for teacher training programs: A case study of primary teachers. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 11(2), 407-423. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2494>
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional (Vol. 97). Narcea Ediciones.
- Terantino, J. & Weinland, K. (2023). Examining Social Studies Teachers' Roles as Gatekeepers to Controversial Topics. *SRATE Journal*, 32(1), 1-10
- Terigi, F. (2012) Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico. Buenos Aires: Santillana. http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/documento_bsico_2012.pdf
- Wetzel, M. M., Hoffman, J. V., Roach, A. K. & Russell, K. (2018) Practical Knowledge and Teacher Reflection From a Practice-Based Literacy Teacher Education Program in the First Years A Longitudinal Study. *Teacher Education Quarterly*, 45(1), 87-111
- Wyatt, M. (2014). Using Qualitative Research Methods to Assess the Degree of Fit between Teachers' Reported Self-efficacy Beliefs and their Practical Knowledge during Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(1).
- Zimmerman Nilsson, M. (2017). Practical and Theoretical Knowledge in Contrast: Teacher Educators' Discursive Positions. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(8). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n8.3>