

El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente

Practicum in the learning of teaching professionals

Mercedes González Sanmamed

Universidade de A Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica. A Coruña. España.

Eduardo José Fuentes Abeledo

Universidade de Santiago de Compostela. Facultade de Ciencias da Educación. Santiago de Compostela. España.

Resumen

El Practicum constituye uno de los componentes clave en los procesos de formación del profesorado y una importante ocasión para el aprendizaje de la profesión docente.

En este artículo se explica el aprender a enseñar como un doble proceso de socialización y de construcción de conocimiento profesional, y se concretan tales dinámicas en el Practicum.

Se describen las influencias que inciden en la socialización profesional que tiene lugar en el período de las prácticas y se valoran los cambios que se producen desde la asunción de una perspectiva dialéctica. Las investigaciones destacan el valor de la biografía en la configuración de la identidad profesional. Se constata la persistencia de las creencias sobre la enseñanza que los futuros docentes han elaborado en sus experiencias previas a la formación y cómo se utilizan de filtro para sus posteriores aprendizajes.

Se revisan las aportaciones de diversos autores al constructo conocimiento profesional docente y las contribuciones de esta línea de investigación en las reflexiones y análisis sobre la formación docente.

Se analiza la problemática del conocimiento base de la enseñanza y se explica el debate actual en torno al conocimiento de la enseñanza y el conocimiento para la enseñanza, defendiendo la necesidad de reconocer las contribuciones que realizan tanto investigadores como prácticos.

Entre las conclusiones señalamos que: 1) La construcción de conocimiento profesional durante el Practicum constituye un momento importante para valorar la confluencia

del conocimiento académico derivado de la investigación formal, y del conocimiento experiencial, fruto de la práctica. 2) La complejidad del aprendizaje de la enseñanza es manifiesta en el Practicum, cuando los futuros profesores se enfrentan al reto de armonizar sus concepciones previas, el conocimiento proposicional adquirido en el programa formativo y el conocimiento práctico que observan en el tutor, al tiempo que deben responder a las exigencias de las situaciones de enseñanza en las que están inmersos.

Palabras clave: formación inicial del profesorado, prácticas escolares, Practicum, aprender a enseñar, conocimiento profesional docente, socialización docente, conocimiento base para la enseñanza, conocimiento práctico personal, estudiantes para profesor.

Abstract

Practicum (post-graduate teacher education) is a key factor in the process of teacher education and a prime opportunity for trainees to learn about the teaching profession. The article views learning to teach as a dual process of socialising and gaining professional knowledge, both being part of the *Practicum* experience.

The article describes the influences that affect professional socialization during teaching practice and evaluates from a dialectical point of view the changes that take place. Research shows the importance of biography in shaping professional identity. The author notes the preconceptions about teaching that prospective teachers have adopted in their pre-training experiences, and how those preconceptions act as filters for subsequent learning.

The article reviews the contributions of several authors to the building up of teachers' professional knowledge as well as the contribution of research to the view and analysis of teacher education. The article also analyses the problem of base knowledge for teaching, explaining the current debate about knowledge **of** teaching and knowledge **for** teaching, and pushing forward the need to recognize the contributions made by researchers and practitioners.

Among the conclusions, the following must be noted: 1) The professional knowledge gained during *Practicum* is the ideal framework to assess the convergence of academic knowledge, obtained through research, and practical knowledge derived from experience. 2) The complexity of learning to teach is made clear during *Practicum*, when prospective teachers meet the challenge to harmonize preconceptions, propositional knowledge acquired in the training programme and practical knowledge observed in their tutor; and at the same time, they must pay attention to the requirements of the teaching environment around them.

Key Words: pre-service teacher education, teaching practice, *Practicum*, learning to teach, teacher professional knowledge, teacher socialization, base knowledge for teaching, individual practical knowledge, trainee teachers.

Conocimiento de la enseñanza, aprendizaje docente y formación del profesorado

Al amparo de los estudios sobre el aprender a enseñar y en el marco de la indagación sobre el conocimiento y la socialización profesional docente, el análisis de los componentes de los programas formativos, particularmente del Practicum, está suscitando un interés genuino y renovado. El Practicum constituye un espacio privilegiado para analizar el conocimiento de y para la enseñanza: para la reflexión sobre qué y cómo conocen los profesores; cómo y quién construye, sistematiza y difunde el conocimiento a partir de la práctica y, en definitiva, qué orientaciones serían las más pertinentes para que los procesos de aprendizaje y de formación sean efectivos. En este artículo, la revisión de estas temáticas nos permitirá tomar conciencia de la complejidad de las situaciones de aprendizaje de la enseñanza y, tras comprender las dificultades para su desarrollo durante el Practicum, apuntaremos aquellos principios y condiciones que ayudarían a repensar su diseño y mejorar su implementación.

En las últimas décadas, uno de los debates de mayor alcance y trascendencia en el ámbito educativo ha sido el que se ha generado en torno al conocimiento *de* y *para* la enseñanza. La polémica ha surgido y se ha nutrido, no sólo de argumentaciones epistemológicas, sino que responde también a visiones ideológicas y políticas diferentes y encontradas. Preguntarse sobre el tipo de conocimiento de la enseñanza que poseemos y cómo se ha generado nos remite no sólo al análisis de la investigación científica formal que, bajo las premisas de rigor, racionalidad y objetividad, darían origen a la teoría de la enseñanza. En la actualidad se reconoce que el conocimiento de la enseñanza proviene también de la actividad de los prácticos, de sus experiencias y de las representaciones que construyen y revisan a partir de las decisiones que toman y de las reflexiones que las sustentan (Cochran-Smith, 2005; Cochran-Smith y Demers, 2008; Tardif, 2005).

El estudio de la enseñanza es ahora un campo mucho más abierto, rico y diverso que acoge posiciones tanto de fundamentación positivista y tradición empírico-analítica como de sustrato hermenéutico y enfoques naturalistas, fenomenológicos y críticos. Diversos autores han explicado el giro acontecido en el campo de estudio de la enseñanza cuando, progresivamente, se ha ido desprendiendo de los estándares de las ciencias naturales y, en la búsqueda de un espacio epistemológico propio en el contexto de las ciencias sociales, se ha reivindicado la pertinencia de una visión iluminativa e ideográfica (Cochran-Smith

y Fries, 2008). La confrontación inicial entre ambas posiciones está dando paso a propuestas de complementariedad y a la necesidad de admitir perspectivas plurales desde las que indagar un ámbito tan complejo e incierto como el de la enseñanza (Cochran-Smith, 2005). Autores como Cochran-Smith y Little, (2002), Fenstermacher (1994), Kessels y Korthaghen (1996) o Tom y Valli (1990) se hacen eco de la citada dualidad al referirse a la investigación formal y la indagación práctica. Concretamente Fenstermacher (1994) señala que en el estudio de la enseñanza hay diferentes conocedores y diferentes objetos conocidos, que a su vez generan respectivamente dos tipos de discurso: un discurso práctico que representa el lenguaje de la acción, es particular, específico y situacional y se expresa mediante razonamientos narrativos; y un discurso de investigación, de carácter técnico y abstracto, independiente del contexto, y que se elabora de acuerdo a los cánones de la tradición científica.

En cualquier caso, el análisis de la naturaleza del conocimiento de la enseñanza no es ajeno a la consideración del propio objeto de conocimiento, es decir, a la concepción que se defiende de la enseñanza y al reconocimiento o cuestionamiento de los aspectos éticos y morales que implícita y explícitamente configuran las tareas de la enseñanza. Scardamalia y Bereiter (1989) identifican cuatro tradiciones en las que destacan la visión de la enseñanza como transmisión cultural, como entrenamiento en destrezas, como fomento del desarrollo natural y como productora del cambio conceptual, y señalan las implicaciones de cada una de ellas tanto para la investigación como la formación docente. Por su parte, Tom (1987), con el propósito de tender puentes entre la concepción de la enseñanza y la práctica de la enseñanza, describe cuatro visiones que denomina: enseñanza como habilidad, como ciencia aplicada, como arte refinado y como actividad moral; destacando que ésta última es la más adecuada al integrar tanto una lente empírica como normativa.

Pero además, como ya señalaron Griffin (1989) o Liston y Zeichner (1993), el conocimiento de la enseñanza está influido por tendencias sociales, culturales y políticas.

Así pues, el estudio de la enseñanza está, cuando menos, triplemente condicionado: es deudor de la diversidad de maneras de pensar sobre la enseñanza, de la variedad de formas de diseñar y desarrollar los procesos de indagación en torno a la enseñanza y de las influencias de carácter histórico y socio-cultural que determinan qué conocimiento es valioso, cómo acceder a él, sistematizarlo y utilizarlo.

La problemática en torno al conocimiento de la enseñanza se amplifica si lo que pretendemos es utilizar ese conocimiento para mejorar la propia enseñanza y, particularmente, si lo que buscamos es identificar y sustentar el conocimiento *para* la enseñanza, es decir, el conocimiento que se necesita para desarrollar una buena enseñanza (Darling-Hammond y Bransford, 2005). La relación entre el conocimiento de la enseñanza y el conocimiento para la enseñanza constituye un foco preferente de atención tanto para los investigadores como para los prácticos que, aunque mantengan distintas posiciones en cuanto a sus intereses, formación, estatus o contexto, coinciden en su necesidad de ampliar su conocimiento y que éste sirva para fundamentar sus intervenciones. El binomio conocimiento *de* la enseñanza y conocimiento *para* la enseñanza resulta indisoluble para los prácticos que, interpelados por la urgencia de la acción, incluso darían prioridad al segundo sobre el primero (Allen, 2009). Sin embargo, los investigadores podrían decantarse por el conocimiento de la enseñanza aunque éste no tuviera como corolario el conocimiento para enseñar, y ello se dará en mayor grado cuanto menor sea su compromiso con las realidades concretas y los problemas particulares.

Por lo tanto, la dualidad entre el conocimiento de la enseñanza de carácter formal que generan los investigadores y el conocimiento de la enseñanza fruto de la experiencia de los prácticos, tal y como ha explicado Fenstermacher (1994), obedece no sólo a las diferencias en cuanto al origen y la forma de construir dicho conocimiento, sino también a la función que éste va a tener y las exigencias en cuanto a su utilidad.

Los estudios sobre el conocimiento profesional docente y, en particular, los que han identificado aquello que los profesores conocen y cómo lo han construido, han permitido repensar la tradición de la investigación en la enseñanza y dar paso a nuevas formas de entender la investigación y de concebir el conocimiento, cómo indagarlo y utilizarlo (Feiman-Nemser, 2008). El reconocimiento de los docentes como generadores de conocimiento ha supuesto un interesante revulsivo para la investigación educativa en general y, especialmente, para la enseñanza tanto como ámbito de estudio como de intervención (Lieberman y Miller, 2003).

La crítica a la racionalidad técnica en favor de la racionalidad práctica ha permitido sentar las bases de una epistemología de la práctica desde la que indagar cómo los docentes generan su conocimiento práctico personal en el complejo e incierto ecosistema del aula (Connelly, Clandinin y He, 1997; Elbaz, 1991; Schön, 1992, 1998). A pesar de las dudas expresadas por Fenstermacher (1994) sobre el

estatus discutible de este conocimiento por la identificación entre el conocedor y lo conocido, las investigaciones están refrendando la idea de que este conocimiento situado es imprescindible para manejarse en las situaciones de clase (Cochran-Smith y Lytle, 2002; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Feiman-Nemser, 2008; Liberman y Miller, 2003; Perrenoud, 2004).

Los análisis del conocimiento para la enseñanza nos remiten a varias de las preguntas fundamentales en la formación del profesorado: ¿cuál es el conocimiento base de la enseñanza?, ¿qué conocimiento necesitan los profesores?, ¿cómo se adquiere/construye ese conocimiento?, ¿cómo diseñar los programas de formación de profesorado para facilitar ese conocimiento base de la enseñanza?.

La respuesta a estas preguntas, lejos de ser unívoca, remite nuevamente a las diferentes visiones sobre la enseñanza y sobre la concepción del conocimiento disponible y sus posibilidades de utilización para intervenir en la práctica. En cualquier caso, parece superada la posición de Reynolds (1989) cuando afirmaba que el conocimiento base generado por la investigación debe constituirse en la plataforma para la formación del profesorado. Restringir la formación del profesorado a un conocimiento académico, formal y proposicional no es defendible ni teóricamente ni desde la perspectiva práctica. Por tanto, como han defendido Cochran-Smith y Lytle (2002) es necesario redefinir la noción de conocimiento para la enseñanza y asumir que «la investigación realizada por docentes en sus propias escuelas y aulas representa un desafío radical a los supuestos tradicionales sobre la forma en que el profesorado aprende y sobre cómo ellos construyen su propio conocimiento pedagógico» (Cochran-Smith y Lytle, 2002, p. 26).

El programa desarrollado por Shulman y sus colaboradores (Wilson, Shulman y Rickert, 1987) en torno a la identificación del conocimiento base de la enseñanza a través del estudio de lo que los profesores conocen y cómo construyen sus conocimientos, constituye una iniciativa prometedora en este ámbito por cuanto incorpora tanto la perspectiva descriptiva como la normativa y porque desde su propósito de reivindicar la enseñanza como profesión supera la idea del profesor como técnico y lo sitúa como profesional competente capaz de enseñar efectivamente. En cuanto a la visión de la práctica, reconoce la importancia de los conocimientos tácitos y argumenta que en la formación se debe hacer explícito el conocimiento implícito, lo que requiere combinar la reflexión sobre la experiencia práctica y la reflexión sobre la comprensión teórica de ella (Shulman, 1988). A través de su Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica pretende explicar el proceso a través del cual los profesores elaboran representaciones de la materia

para su enseñanza y cómo se genera conocimiento a través de las nuevas comprensiones que suscita el aprendizaje experiencial. Y precisamente uno de los aspectos más destacables en la propuesta de Shulman es su apuesta por integrar el conocimiento de la materia y el conocimiento pedagógico al reconocer y reclamar la existencia de lo que denomina el conocimiento didáctico del contenido, en el que se rompe con el tradicional dualismo entre conocimiento de la materia y conocimiento didáctico en el que se sustentan muchos de los programas de formación de profesores (Bolívar, 2005).

La preocupación por identificar el conocimiento base para la enseñanza se extiende a la necesidad de indagar cómo puede generarse, construirse y desarrollarse, de manera que podamos trasladar e informar los programas de formación de profesorado (Feiman-Nemser, 2008; Cochran-Smith y Demers, 2008; Munby, Russel y Martin, 2001; Verlop, Van Driel y Meijer, 2001). De esta forma, la línea de investigación sobre conocimiento profesional docente se desarrolla en combinación con los estudios sobre el aprender a enseñar y las interacciones y conexiones entre ambas son mutuamente enriquecedoras. Aprender a enseñar constituye un doble proceso de construcción de conocimiento y socialización profesional (González Sanmamed, 1995).

Autores como Shulman (1987), que explicita cuatro fuentes de conocimiento profesional (escolarización en las disciplinas, materiales y estructuras educativas, investigación educativa y la práctica en sí misma) o Schön (1998), con los tres procesos que comenta en su propuesta de epistemología de la práctica (conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción), han supuesto un vuelco en la conceptualización del conocimiento de y para la enseñanza y un acicate para repensar las propuestas formativas que institucionalmente se están implementando. A pesar de las críticas que han recibido tanto los estudios de Shulman (véase por ejemplo, Petrie, 1989; Sockett, 1987) como los de Schön (véase por ejemplo, Kubler, 1988; Liston y Zeichner, 1993) y de las dificultades para transferirlos a los programas formativos, es innegable que su contribución está siendo muy significativa, tanto en los temas y formas de investigar la enseñanza, los profesores y su formación, cuanto en el marco desde el que analizar y diseñar la preparación y el desarrollo profesional docente (Marcelo, 2001; Montero, 2001).

El Practicum, además de una ocasión para el aprendizaje de la enseñanza por parte de un futuro profesor, representa una oportunidad para el análisis del conocimiento que se produce en la enseñanza y, por lo tanto, de vislumbrar las

relaciones y las posibilidades de confluencia entre el conocimiento de la enseñanza, conocimiento para la enseñanza y conocimiento *en* la enseñanza (el que cada profesor o futuro profesor puede construir en el ejercicio de su actividad docente). La metáfora «dentro/fuera» que utilizan Cochran-Smith y Lytle (2002) también representa una imagen interesante en el análisis de la condición ambigua que simboliza el papel del futuro docente en el Practicum.

Qué se aprende y cómo se aprende en el Practicum: Socialización y conocimiento profesional docente

El Practicum (o las Prácticas Escolares) como elemento formativo ha recibido una atención específica en la investigación en Formación del Profesorado, motivando encuentros y reuniones de expertos y suscitando discursos divergentes en cuanto a su fundamentación, sus aportaciones o su organización en un contexto institucional complejo. A partir de los estudios desarrollados, diversos autores han elaborado conceptualizaciones útiles para repensar el sentido formativo del Practicum y resituarlo como componente curricular (Guyton y McIntyre, 1990; McIntyre, Byrd y Foxx, 1996; Zabalza, 2006).

Inicialmente, la investigación se ha movido en la dicotomía que ya advertía Zeichner (1980) al referirse a los mitos en torno al Practicum: considerarlo el componente esencial de la formación o como algo perjudicial porque induce a aceptar lo establecido. Y ello se debe, tal y como apuntaron Guyton y McIntyre (1990), a que muchos de los estudios han sido de «caja negra» con diseños antes-después que sólo permitían constatar cambios acontecidos y resultados alcanzados. Las escalas de actitudes y los cuestionarios de creencias eran los instrumentos más utilizados. Estos estudios de los años setenta y ochenta coinciden con una visión funcionalista de la socialización profesional según la cual se minimizaba la capacidad de respuesta del futuro profesor que era moldeado y sometido a las influencias de los diversos factores identificados: tutores, supervisores, características del aula y del centro, de los alumnos, etc.

El desarrollo de una perspectiva dialéctica de la socialización profesional (Zeichner y Gore, 1990) y el interés por el estudio de lo que acontece en las aulas para seguir de cerca cómo los futuros profesores aprenden la profesión docente,

ha impulsado investigaciones de corte interpretativo, muchas de ellas de estudios de caso, que han permitido conocer en mayor profundidad qué preocupaciones afrontan los futuros profesores, qué recursos movilizan para acoplarse en el mundo de la enseñanza y, particularmente, cómo inciden sus experiencias previas en el proceso de socialización y construcción de conocimiento profesional, lo que permite aproximarnos a los mecanismos bajo los que se desencadena el tránsito de alumno a profesor y se configura la identidad profesional docente (Beijaard, Meijer y Verloop, 2004; Rodgers y Scout, 2008).

Los estudios realizados permiten señalar tres fuentes principales de influencia en el aprendizaje de la enseñanza: personales (creencias, capacidades, disposiciones...), del programa (currículum de formación inicial) y del campo (fundamentalmente durante las Prácticas). Y, concretamente, son las Prácticas las consideradas como una ocasión para «poner todo junto y usar lo que han aprendido» (Feiman-Nemser, Buchmann y Ball, 1986, p. 10).

En cuanto a las influencias de carácter personal, hay que destacar el papel de la biografía y, particularmente, de las experiencias vitales, académicas y profesionales cuya incidencia puede ser diversa y activarse en diferentes momentos (Carter y Doyle, 1996; Knowles, 2004; Townsend, Butt y Engel, 1991).

Las narrativas, historias de vida y biografías permiten comprender las creencias, concepciones, predisposiciones y valores que poseen los futuros profesores y aventurar la naturaleza dinámica y activa del proceso de socialización. La indagación sobre las creencias ha sido una cuestión clave en el estudio del aprendizaje de la enseñanza y en el análisis de las influencias en el desarrollo profesional docente (Chan y Elliot, 2004; Fuentes, 1998; Hollingsworth, 1989; Latorre, 2007; Pajares, 1992; Patrick y Pintrich, 2001; Richardson, 1996; Shkedi y Laron, 2004; Tanase y Wang, 2010; Tigchelaar y Korthagen, 2004).

Los futuros profesores utilizan sus ideas previas como filtro para dar sentido al currículo de formación, tanto en sus aprendizajes teóricos formales y su posibilidad de traslado a la práctica, como en la valoración de la utilidad en las experiencias de campo. Entre las creencias más arraigadas está la de que enseñar es fácil, que prepararse para enseñar consiste en aprender cómo hacer las cosas (organizar juegos, realizar actividades) y que se aprende de la experiencia (Woolfolk y Murphy, 2001).

Manifiestan poca confianza en lo que puedan aprender del programa formativo excepto de la experiencia del Practicum (Shkedi y Laron, 2004). Efectivamente, se constata que la influencia de los programas formativos es escasa y, si el

conocimiento formal no les ayuda a solucionar los problemas que se encuentran, lo rechazan, retoman sus ideas fruto de la experiencia acumulada y argumentan sus decisiones en base a razones personales (Feiman-Nemser, Buchman y Ball, 1986; LeCompte y Ginsburg, 1987). De todas formas autores como Hollingsworth (1989) y Ginsburg y Clift (1990) alertan de la necesidad de ir más allá de los contenidos y la estructura formal y examinar los valores subyacentes, es decir, los mensajes ocultos que se transmiten respecto a los roles docentes, las relaciones entre la teoría y la práctica o la naturaleza del currículo y la enseñanza; y vislumbrar también las interacciones desde los dispositivos tácitos de la formación y el aprendizaje y la influencia del contexto socio-cultural. En esta línea hay que tener en cuenta la influencia de la estructura burocrática de las instituciones educativas (universidades y centros escolares) y de las culturas profesionales docentes, que podrían reforzar la «familiaridad incuestionada» que han advertido (Feiman-Nemser y Buchmann, 1988). Más recientemente, Rosaen y Florio-Ruane (2008) ofrecen interesantes reflexiones y alternativas a las metáforas e implícitos que venimos utilizando sobre el aprendizaje de la enseñanza y que configuran el imaginario colectivo de investigadores y prácticos en torno a estas cuestiones.

En ocasiones, los futuros profesores han configurado imágenes que difícilmente pueden actuar como modelos de acción (Calderhead y Robson, 1991), y el desafío de «enseñar» y «aprender a enseñar» genera una problemática compleja y difícil de asumir en las condiciones de incertidumbre y desamparo en las que se encuentran (González Sanmamed, 1994). Así, afirman que «la enseñanza era una ilusión seguida de una desilusión al prepararse para un ideal antes que para la realidad» (Kremer-Hayon y Ben-Peretz, 1986, p. 148).

Y esta paradoja de la ilusión se hace explícita en la experiencia de las Prácticas sobre las que los estudiantes han depositado sus mejores expectativas y en las que sufren sus primeras decepciones: soportan el choque con la realidad, se aventuran en las incertidumbres inimaginables en la ingenua seguridad de las imágenes idealizadas construidas en su experiencia escolar e, irremediablemente, se percatan de la discontinuidad entre ser aprendiz y ser enseñante. La estabilidad necesaria para sobrevivir en un espacio que puede resultar hostil y para el que no se está preparado (ni para pensar-teorizar, ni para actuar-intervenir) puede precipitar decisiones de urgencia en las que la búsqueda de recetas que funcionen será la mayor de las preocupaciones (González Sanmamed, 1994, 2001). La crítica a la escasa utilidad de los programas formativos, en la que coinciden investigadores y analistas, se revela más cruda y desesperante entre los futuros

profesores que padecen sus consecuencias. Ellos más que nadie están inmersos en la dualidad que exponíamos en el apartado anterior: entre el conocimiento formal y el conocimiento práctico y, más aún, entre los conocimientos proposicionales que configuran los programas de formación y las expectativas (muchas veces implícitas) de construcción de conocimiento práctico en las Prácticas. El diseño de la formación de profesores responde al modelo de racionalidad técnica con una visión separada de los aprendizajes teóricos y prácticos, y desconectada de la realidad de la enseñanza (Schön, 1992, 1998). La preparación formal que han recibido en los cursos de formación no encaja con las exigencias de acción que requiere el contexto en el que acontecen las Prácticas y este desajuste les lleva a despreciar la formación (y por extensión la teoría) y a refugiarse en las rutinas del tutor hasta que consiguen elaborar maniobras exitosas para mitigar las preocupaciones y dificultades acuciantes. Se forja así una visión degenerada del modelo formativo: el conocimiento teórico, inicialmente concebido como de mayor prestigio por derivar de la investigación académica, es rechazado por los prácticos (futuros profesores y tutores que, en ocasiones, suelen compartir y alentar esta visión) en aras de su escasa utilidad para afrontar las situaciones del aula, y el conocimiento práctico, cuyo estatus, originariamente inferior por su origen situacional, experiencial, asistemático, alcanza mayor relevancia y se reclama su pertinencia para la enseñanza (González Sanmamed, 1995).

Una vez más, la confrontación teoría-práctica no es sólo patrimonio de los investigadores, preocupados por su análisis epistemológico y su abordaje metodológico o de los diseñadores de currículo que toman decisiones sobre los conocimientos que deberían configurar los programas formativos y los espacios, tiempos y formas en los que se pueden construir; sino que también los prácticos, desde sus contextos particulares, participan de esta problemática y, tanto individual como colectivamente, inventan fórmulas para construir conocimiento teórico y práctico y plasman diferentes formas de combinarlos en sus maneras de sentir, conocer y actuar como docentes.

Y, dicha confrontación es particularmente significativa en el período de las Prácticas. Los futuros profesores están en el centro de la diana: como estudiantes, acostumbrados a asimilar y reproducir conocimiento teórico, experimentan la urgencia de resituar lo que saben, contextualizarlo y movilizarlo para orientar sus percepciones y, si acaso, sus acciones; como profesores que quieren ser, se sienten impelidos a tomar decisiones que aunque no siempre puedan fundamentar, al menos les permitan alcanzar aprendizajes concretos y específicos sobre cómo

hacer. El balance teoría-práctica en el Practicum representa un eje importante en las vivencias de los futuros docentes, que intentarán reducir la distancia entre lo que conocen y lo que deberían conocer, entre cómo conocen y cómo deberían conocer, y en cuanto al uso (y sobre todo, utilidad) del conocimiento de la enseñanza.

De manera personal, y en condiciones no siempre favorables, inician «su» particular tránsito del conocimiento *de* la enseñanza al conocimiento *para* enseñar. Dicho tránsito ni es sencillo ni natural, y ello por varias razones: Su conocimiento de la enseñanza es muy limitado (cuantitativa y cualitativamente), fragmentado y desarticulado. Su formato será fundamentalmente proposicional (teorías, principios y hechos) (Shulman, 1986) y su adquisición ha sido probablemente memorística, si bien es cierto que tampoco está claro que éste sea uno de los propósitos que el estudiante debe cubrir, porque raramente se explicita tal objetivo ni en los programas formativos ni en los planes de Prácticas. Quizás porque es demasiado ambicioso, quizás porque se asume como imposible o simplemente porque somos conscientes de que todavía no sabemos ni disponemos de los apercibidos para cruzar la que Feiman-Nemser y Buchman (1988) denominaron «laguna de los dos mundos», aunque las investigaciones y reflexiones disponibles nos están ayudando a que desde una orilla ya podamos vislumbrar la de enfrente y viceversa.

Los tutores y supervisores, como representantes de las formas de conocimiento experiencial y académico, y advertidos de las circunstancias en las que acontece el Practicum, serían los encargados de facilitar, orientar y ayudar en tan difícil travesía. Pero la investigación nos muestra que su influencia es escasa (Guyton y McIntyre, 1990), fundamentalmente porque no están preparados para ejercer de formadores de profesores ni para establecer los vínculos entre el conocimiento de la enseñanza y el conocimiento para enseñar, lo que posibilitaría una relación teoría-práctica más fructífera. Para ello es necesario identificar el conocimiento que poseen estos formadores y cómo actúan con los estudiantes para profesor (John, 2002). En cualquier caso, aprender juntos, como defienden Nilsson y Driel (2010), sería una excelente manera de construir puentes que permitieran acortar distancias.

A pesar de los más de veinte años de investigación en torno a la socialización y el aprendizaje profesional docente y, especialmente, sobre el desarrollo de estos procesos en el período de Prácticas, sólo disponemos de resultados parciales incluso a veces discrepantes, sobre los factores que influyen en la construcción del conocimiento docente y sobre cómo podría estimularse desde la formación institucionalizada. Más allá de las influencias y condicionantes que

hemos referenciado, se entiende que el aprendizaje docente tiene un carácter personal y único, y:

«los futuros profesores son los auténticos responsables de su formación, controlando su dedicación, dirigiendo sus esfuerzos y manejando las situaciones a las que se enfrentan, de manera que se conviertan en oportunidades para aprender a enseñar. No se puede seguir manteniendo la idea de que son *prisioneros del pasado* (determinados por su biografía y las experiencias pasadas) o *prisioneros del presente* (determinados por las presiones y condiciones de la experiencia de las Prácticas y el programa formativo). El futuro profesor no tiene por qué ser un receptor pasivo que siempre acepta y se adapta. Él puede elegir: ceder, resistir o transformar la realidad en la que está, teniendo presente que en todo caso se trata de un proceso dialéctico de interacciones mutuas en el que todos los implicados juegan un papel activo cuyas consecuencias no están previamente escritas» (González Sanmamed, 1994, p. 25).

En cualquier caso, la complejidad del proceso de aprender a enseñar y las particulares circunstancias que acontecen durante el Practicum apuntan a la necesidad de resituar esta fase formativa desde la consideración de sus posibilidades para la construcción de conocimiento *en* la enseñanza y a revisar su conceptualización y organización desde la óptica de la confluencia de los conocimientos *de* y *para* la enseñanza.

El papel estratégico del Practicum en la formación y el desarrollo profesional docente

Las reflexiones anteriores nos llevan a ubicar el Practicum en la encrucijada del aprendizaje docente, la construcción de conocimiento y la socialización profesional. Encrucijada en cuanto a las *experiencias, acciones, conocimientos* y *sentimientos*, que el futuro profesor se ve obligado a procesar y, necesariamente, asimilar; y en cuanto a los modos y formas de afrontarlos y aprovecharlos para dotarse de los saberes y destrezas que necesita. Comentaremos seguidamente

dichas encrucijadas y ofreceremos algunas reflexiones para su abordaje beneficioso en la formación.

De alguna manera, y mucho más implícita que explícitamente, el futuro profesor se expone a una confrontación entre sus *experiencias* escolares y las experiencias de aula que suceden durante las Prácticas. A partir de los hábitos consuetudinarios desde su rol de alumno y fraguados en la práctica docente observada en sus años en instituciones escolares, ha elaborado «modelos curriculares vivenciados» que serán un potente recurso en su desempeño docente, tanto para analizar lo que sucede en el aula, como para orientar y tomar prestadas las acciones que ha vivido y valorado como pertinentes y adecuadas y que sintonizan con el estilo docente que está empezando a configurar (Fuentes, 1998). En la línea de facilitar la autoconciencia y de autodirigir el aprendizaje profesional, proponemos que durante la formación se fomente la indagación en los modelos curriculares vivenciados a través de instrumentos que propicien la reconstrucción de los mismos por parte de los propios profesores en formación, se comparen con modelos alternativos y se desvelen las ideas subyacentes a determinadas acciones acerca del conocimiento vehiculado (Fuentes, 1998, 2009). Chan y Elliot (2004) advierten de que en el diseño de los programas de formación se deben tener en cuenta las ideas previas de los estudiantes si realmente se quiere provocar un cambio o un desafío en su manera de pensar y posicionarse con respecto a la enseñanza. Como han defendido varios autores (Carter y Doyle, 1996; Townsend, Butt y Ángel, 1991), el análisis de la biografía durante la formación constituye un mecanismo de apoyo al aprendizaje de la profesión de la enseñanza:

los profesores aprenden a dar sentido a su propia experiencia, haciéndose conscientes de sus propias preocupaciones, problemas, dilemas y paradojas. A través de un proceso de documentación, reflexión e interpretación, los alumnos pueden pensar respecto a dónde están, dónde han estado y dónde quieren ir (González Sanmamed, 1995, p. 139).

En cuanto a las *acciones*, el contraste es bastante significativo: en las Prácticas, el aula es «el lugar de la acción», y frente al rol más pasivo que han podido desempeñar como alumnos, como futuros profesores se sienten impelidos a «hacer» y a responder a las dinámicas que se suceden vertiginosamente en un medio incierto, cambiante, imprevisto y fluido, en el que apenas da tiempo a pensar y sobre el que difícilmente encajan esquemas previos o acciones premeditadas. «Se

necesita no sólo comprender sino también hacer una amplia variedad de cosas, muchas de ellas simultáneamente. Responder a este desafío requiere mucho más que simplemente tener a los estudiantes memorizando hechos o procedimientos o discutiendo ideas» (Hammerness et al., 2005). Como argumentan los autores citados no es suficiente con «conocer el qué» sino también el «porqué» y el «cómo». La apropiación de rutinas y la elaboración de patrones de funcionamiento representan una aspiración comprensible y, más aún, debería constituir un objetivo del programa formativo (entendido en su conjunto y no sólo restringido al período de Prácticas). La enseñanza es una actividad práctica y, por tanto, aprender a enseñar implicar saber hacer. Pero, como muy bien ha explicado Schön (1992), el saber hacer supone la posesión de un conocimiento en la acción que, aunque suele adquirirse de manera espontánea y tácita, puede hacerse explícito a través de un análisis sistemático. Identificar rutinas, someterlas a juicio y analizarlas bajo diversas perspectivas podría ayudar a los futuros profesores a tomar mayor conciencia de las dinámicas de las clases y a fundamentar el conocimiento en la acción que van a construir en sus experiencias de Prácticas. Dichos análisis también serían útiles para articular un diálogo fructífero con el tutor y examinar el conocimiento en la acción que vehicula en sus actuaciones y del que no siempre será plenamente consciente. El análisis compartido del conocimiento en la acción será un interesante prelude del estudio de procesos más complejos como la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

La confluencia de *conocimientos* con distinto formato, diverso origen, variada funcionalidad y diferentes poseedores, hace del Practicum un espacio que puede describirse como inseguro, por la incerteza y la posible confrontación, pero a la vez sugerente y atractivo para observar cómo se producen los encuentros y se resuelven las discrepancias. En las investigaciones y análisis que hemos referenciado hay argumentos y razones potentes para reorientar la formación del profesorado: los programas formativos deberían integrar el conocimiento *de* la enseñanza y *para* la enseñanza, pero, sobre todo, el mayor reto está en preparar a los futuros profesores para que puedan aprender *en* la enseñanza. De esta forma:

el conocimiento de la academia no se acepta de forma aproblemática, si no que se trata de enriquecerlo y de fertilizarlo, aportando modelos conceptuales, información detallada de otros contextos, problemas y dilemas novedosos, confirmaciones y rechazos a través de las evidencias, y nuevos andamios para futuras deliberaciones (Conchran-Smith y Little, 2002, p. 106).

La experiencia de las Prácticas concierne no sólo al ámbito comportamental y cognitivo, sino que incide también en la esfera de los *sentimientos*, las emociones y los afectos. La perspectiva humanista de la enseñanza y la incorporación de la pasión como rasgo distintivo de un compromiso fuerte con la profesión (Day, 2006), constituyen referentes interesantes para apreciar los efectos más íntimos de estas primeras experiencias docentes. En el Practicum se dan cita diversos sentimientos en los que se mezcla lo personal y lo profesional, se integra lo subjetivo y lo objetivo y, en cierta manera, se proyecta lo que uno es en lo que uno hace. En este contexto se llegan a confundir o identificar las habilidades docentes con las cualidades personales y se refuerza la idea de la necesidad de una vocación o unas especiales características de personalidad para ser docente. De esta forma, las Prácticas constituyen una ocasión para «probarse a sí mismo» como profesor y esta decisión va a depender más de cómo uno se siente al frente de un aula y de la sensación de éxito o fracaso que dicha experiencia le suscita. La formación del profesorado no debería permanecer ajena a estas cuestiones y asumir que la formación técnica no puede desligarse de una necesaria preparación y anticipación de las cuestiones psicológicas, éticas y morales.

El Practicum representa un importante «nudo» que, como tal, puede suscitar imágenes negativas desde las que apelamos a los conflictos, enfrentamientos y dificultades que pueden suscitarse en el cruce de los cuatro elementos comentados (experiencias, acciones, conocimientos y sentimientos) o, al contrario, puede verse como una posibilidad de unión, enlace y vínculo entre éstos y otros componentes del aprendizaje docente. Ambos enfoques son posibles y, cualquiera de ellos nos remite a los desafíos inherentes al proceso de enseñanza en general, y de aprender a enseñar en particular. Hammerness et al. (2005) aluden al problema de la complejidad y sugieren ayudar a los futuros profesores a aprender a pensar sistemáticamente sobre esta complejidad porque necesitan desarrollar estrategias metacognitivas que puedan guiar sus decisiones y la reflexión sobre la práctica para facilitar su mejora continua.

Los resultados alcanzados en las recientes investigaciones nos permiten conceptualizar al futuro profesor como un aprendiz adulto activo comprometido con su aprendizaje que se verá influenciado tanto por su historia personal y sus experiencias previas como por las características del contexto en el que se desarrolla y con el que interacciona para construir significados e interpretaciones idiosincrásicas, distintas y únicas:

El desarrollo del profesor puede entenderse como una amalgama acumulada, fruto de la reconstrucción desde la experiencia, que se obtiene a través de una serie de interacciones persona-contexto, desde el pasado y continuadas en el presente. Así, el conocimiento y desarrollo del profesor dependerá del tipo, variedad y secuencia particular de esas interacciones (González Sanmamed, 1995, p. 139).

La visión del Practicum como una ocasión para el aprendizaje de la enseñanza nos remite a profundizar en el análisis de los procesos, interacciones y desafíos que acontecen en este período y nos compromete a tener en cuenta los resultados de estas indagaciones para mejorar su diseño y adecuar su ubicación en los programas formativos.

Korthagen, Loughran y Russell (2006), conscientes de las críticas que reciben los programas de formación por no responder a las necesidades de los futuros profesores y por la falta de una efectiva relación teoría-práctica, analizan tres programas exitosos de formación inicial desarrollados en Australia, Canadá y Holanda, y proponen siete principios fundamentales que podrían mejorar las propuestas de formación docente:

- Aprender a enseñar implica responder a demandas conflictivas y cambiantes continuas.
- Aprender a enseñar requiere entender que el conocimiento no es algo creado sino que debe construirse.
- Aprender a enseñar requiere cambiar el foco de interés desde el currículo a los aprendices.
- Aprender a enseñar constituye un proceso de investigación en el que debe comprometerse el futuro profesor.
- Se aprende a enseñar colaborativamente, lo que implica trabajar conjuntamente con colegas.
- El aprendizaje de la enseñanza supone unas relaciones significativas entre las escuelas, las universidades y los futuros profesores.
- El aprendizaje de la enseñanza se favorece cuando las perspectivas de enseñanza y aprendizaje que se proponen desde el programa formativo son modeladas por los formadores de profesores en su propia práctica.

Dichos principios conectan con las ideas que hemos expuesto en este trabajo y responden a las preocupaciones que como docentes y formadores de profesos-

res hemos vivenciado. Su oferta de ponerse de acuerdo es extraordinariamente pertinente y relevante en este momento en el que, a raíz de los cambios derivados de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y como consecuencia de la reforma de los planes de estudio en las universidades españolas, nos hemos visto obligados a repensar la formación del profesorado y a diseñar e implementar nuevas propuestas formativas con directrices emanadas del Ministerio bajo el formato del aprendizaje por competencias. Esta perspectiva, fuertemente contestada desde algunos sectores (Gimeno, 2008), puede contemplarse también como una oportunidad para superar el modelo formativo fragmentado y sumativo que proporciona saberes inconexos y poco significativos y a través del diseño con competencias movilizar los recursos cognitivos, personales, sociales y éticos (Escudero, 2009).

El diseño y desarrollo de un plan de estudios bajo los principios apuntados por Korthagen, Loughran y Russell (2006) o bajo el eje de las competencias como propone Escudero (2009) exige superar los intereses departamentales y elaborar una propuesta consensuada en la que las piezas del proyecto estén bien articuladas; un proyecto de centro coherente, discutido, elaborado y desarrollado colegiadamente, con una secuencia formativa con sentido, y que posibilite una auténtica colaboración de los diferentes agentes formativos de las escuelas y de la Universidad (Fuentes, 2009). Y, concretamente, el Practicum debería posibilitar la construcción de competencias en torno a las cuatro tópicos que señala Feiman-Nemser (2008): *cómo actuar*, pero también *cómo conocer*, *cómo pensar* y *cómo sentir* como docentes.

Referencias bibliográficas

- ALLEN, J. M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers reorient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25 (5), 647-654.
- BEIJAARD, D., MEIJER, P. C., & VERLOOP, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128.
- CALDERHEAD, J. & ROBSON, M. (1991). Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8.

- CARTER, K. & DOYLE, W. (1996). Personal Narrative and Life History in Learning to Teach. En J. SIKULA (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 120-142). Nueva York: MacMillan.
- CHAN, K. W. & ELLIOT, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- COCHRAN-SMITH, M. (2005). Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 219-225.
- COCHRAN-SMITH, M. & DEMERS, K. E. (2008). How do we know what we know?. Research and teacher education. En M. COCHRAN-SMITH, S. FEIMAN-NEMSER & D. J. MCINTYRE (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 1009-1016). Nueva York: Routledge.
- COCHRAN-SMITH, M. & FRIES, K. (2008). Research on teacher education. Changing times, changing paradigms. En M. COCHRAN-SMITH, S. FEIMAN-NEMSER & D. J. MCINTYRE (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 1050-1093). Nueva York: Routledge.
- COCHRAN-SMITH, M. Y LYTLE, S. L. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.
- CONNELLY, F. M., CLANDININ, D. J. & HE, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13 (7), 665-674.
- DARLING-HAMMOND, L. & BRANSFORD, J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DAY, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- ELBAZ, F. (1991). Research on Teachers Knowledge. The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23, 1-19.
- ESCUDERO, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de Docencia Universitaria*, 2 (1-2), 7-26.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2008). Teacher learning. How do teachers learn to teach? En M. COCHRAN-SMITH, S. FEIMAN-NEMSER & D. J. MCINTYRE (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 697-705). Nueva York: Routledge.

- FEIMAN-NEMSER, S. y BUCHMANN, M. (1988). Lagunas en las Prácticas de Enseñanza de los programas de formación del profesorado. En L. M. VILLAR (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 301-314). Alcoy: Marfil.
- FEIMAN-NEMSER, S., BUCHMANN, M. & BALL, D. (1986). *Constructing knowledge about teaching: research in progress on beginning elementary teachers*. Paper AERA. San Francisco.
- FENSTERMACHER, G. D. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. En L. DARLING-HAMMOND (Ed.), *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- FUENTES, E. J. (1998). *Aprendiendo a enseñar Historia*. Publicaciones de la Diputación de Lugo.
- (2009). *Formación de maestros y Practicum en el contexto de cambio curricular desde la perspectiva de la convergencia europea*. En M. RAPOSO, M. E. MARTÍNEZ, L. LODEIRO, et al. (Coord.), *El Practicum más allá del empleo* (pp. 103-124). Santiago: Publicaciones de la Universidad de Santiago.
- GIMENO, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- GINSBURG, M. B. y CLIFT, R. T. (1990). The hidden curriculum of preservice teacher education. En W. R. HOUSTON, M. HABERMAN & J. SIKULA (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (450-465). New York: MacMillan.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1994). *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. A Coruña: Publicaciones de la Universidade da Coruña.
- (1995). *Formación docente: perspectivas para el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- (2001). ¿Qué se aprende en el Practicum? ¿Qué hemos aprendido en el Practicum?. En L. IGLESIAS, M. A. ZABALZA, A. CID et al. (Coord.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum* (pp. 61-97). Lugo: Unicopia.
- GRIFFIN, G. (1989). Coda: the knowledge-driven school. En REYNOLDS, C. M. (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 277-286). Oxford: Pergamon.
- GUYTON, E. y MCINTYRE, D. J. (1990). Student Teaching and school experiences. En W. R. HOUSTON, M. HABERMAN y J. SIKULA (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 514-534). New York: MacMillan.
- HAMMERNES, K., DARLING-HAMMOND, L., BRANDSFORD, J., et al. (2005). How teachers learn and develop. En L. DARLING-HAMMOND & J. BRANDSFORD (Eds.), *Preparing*

- teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey-Bass.
- HOLLINGSWORTH, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26(2), 160-189.
- JOHN, P. (2002). The teacher educator's experience: case studies of practical professional knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 323-341.
- KESSELS, P. A. & KORTHAGEN, F. A. J. (1996). The relationship between theory and practice: back to the classics. *Educational Research*, 25(3), 17-22.
- KNOWLES, J. G. (2004). Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia: ilustraciones a partir de estudios de caso. En I. GOODSON (Ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 149-206). Barcelona: Octaedro.
- KORTHAGEN, F. A. J., LOUGHRAN, J. & RUSSELL, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1020-1041.
- KREMER-HAYON, L. & BEN-PERETZ, M. (1986). Becoming a teacher: The transition from teachers' college to classroom life. *International Review of Education*, 32(4), 413-422.
- KUBLER, V. (1988). *Schön into the practice of teaching: proceed with caution*. Paper AERA. Nueva Orleans.
- LATORRE, M. J. (2007). El potencial formativo del Practicum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación* (Madrid), 343, 249-273.
- LECOMPTE, M. & GINSBURG, M. (1987). How students learn to become teachers: An exploration of alternative responses to a teacher training program. En G. NOBLIT & W. PINK (Eds.), *Schooling in social context. Qualitative studies* (pp. 3-22). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- LIEBERMAN, A. Y MILLER, L. (Eds.) (2003). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- LISTON, D. Y ZEICHNER, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- MARCELO, C. (2001). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 531-593.
- MCINTYRE, D. J., BYRD, D. M. & FOXX, S. M. (1996). Field and laboratory experiences. En SIKULA, J. (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 171-193). Nueva York: MacMillan.

- MUMBY, H., RUSSELL, T. & MARTIN, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. En V. RICHARDSON (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 877-904). Nueva York: AERA.
- MONTERO, L. (2001). *La construcción de conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- NILSON, P. & DRIEL, J. (2010). Teaching together and learning together. Primary science student teachers' and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26 (6), 1309-1318.
- PAJARES, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- PATRICK, H. & PINTRICH, P. R. (2001). Conceptual Change in Teachers' Intuitive Conceptions of Learning, Motivation and Instruction: The Role of Motivational and Epistemological Beliefs. En B. TORFF & R. STENBERG (Eds.), *Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning* (pp. 117-143). Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PETRIE, H. G. (1989). *Teacher knowledge and teacher practice: a new view*. Paper AERA. San Francisco.
- REYNOLDS, C. M. (Ed) (1989). *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon.
- RICHARDSON, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. SIKULA (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 102-119). Nueva York: MacMillan.
- RODGERS, C. R. & SCOTT, K. H. (2008). The development of personal self and professional identity in learning to teach. En M. COCHRAN-SMITH, S. FEIMAN-NEMSER, & D. J. MCINTYRE (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 732-755). Nueva York: Routledge.
- ROSAEN, C. & FLORIO-RUANE, S. (2008). The metaphors by which we teach. Experience, metaphor and culture in teacher education. En M. COCHRAN-SMITH, S. FEIMAN-NEMSER & D. J. MCINTYRE (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 706-731). Nueva York: Routledge.
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1989). Conceptions of Teaching and approaches to core problems. En C. M. REYNOLDS, (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 37-46). Oxford: Pergamon.

- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.
- (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SHKEDI, A. & LARON, D. (2004). Between idealism and pragmatism: a case study of student teachers' pedagogical development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 693-711.
- SHULMAN, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 1-22.
- (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57,1-22.
- (1988). The Dangers of Dichotomous Thinking in Education. En P. P. GRIMMET y G. L. ERICKSON (Eds.), *Reflection in Teacher Education* (pp. 31-39). Nueva York: Teachers College Press.
- SOCKETT, H. (1987). Has Shulman got the strategy right. *Harvard Educational Review*, 57, 208-219.
- TANASE, M. & WANG, J. (2010). Initial epistemological beliefs transformation in one teacher education classroom: Case study of four preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26 (6), 1238-1248.
- TARDIF, M. (2005). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- TIGCHELAAR, A. & KORTHAGEN, F. (2004). Deepening the Exchange of Student Teaching Experiences: Implications for the Pedagogy of Teacher Education of Recent Insights into Teacher Behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 20, 665-679.
- TOM, A. (1987). Replacing pedagogical knowledge with pedagogical questions. En J. SMYTH (Ed.), *Educating Teachers: Changing the Nature of Pedagogical Knowledge* (pp. 9-18). Londres: The Falmer Press.
- TOM, A. & VALLI, L. (1990). Professional Knowledge for Teachers. En W. R. HOUSTON, M. HABERMAN, & J. W. SIKULA, (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 373-392). Nueva York: MacMillan.
- TOWNSEND, D., BUTT, R. & ENGEL, S. (1991). Collaborative autobiography. Action research and professional development. *The Canadian Administrator*, 30(7), 1-6.

- VERLOP, N., VAN DRIEL, J. & MEIJER, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *Internacional Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461.
- WILSON, S., SHULMAN, L. & RICHERT, A. (1987). 150 different ways of knowing: representations of knowledge in teaching. En J. CALDERHEAD (Ed), *Exploring teachers' thinking* (pp. 104-124). Londres: Cassell.
- WOOLFOLK, A. & MURPHY, P. K. (2001). Teaching educational psychology to the implicit mind. En B. TORFF & R. STENBERG (Eds.), *Understanding and Teaching the Intuitive Mind: Student and Teacher Learning* (pp. 145-185). Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- ZALBALZA, M. A. (2006). El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. M. ESCUDERO y A. LUIS GÓMEZ (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 311-334). Barcelona: Octaedro.
- ZEICHNER, K. (1980). Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45-55.
- ZEICHNER, K. & GORE, J. (1990). Teacher Socialization. En W. R. HOUSTON, M. HABERMAN & J. SIKULA (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 329-372). Nueva York, MacMillan.

Fuentes electrónicas

- BOLIVAR, A. (2005), *Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas*. Profesorado. Revista de currículo y formación, 9(2). Recuperado el 19 de diciembre de 2009, de: <http://www.ugr.es/local/recpro/Rev92ART6.pdf>.

Dirección de contacto: Mercedes González Sanmamed. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica. Campus de Elviña s/n., 15071 A Coruña. España. E-mail: mercedes@udc.es