

# FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UNA MIRADA AL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO PROFESIONAL DESDE LA PRÁCTICA

Pamela Labra Godoy\*

Rodrigo Fuentealba Jara\*\*

## RESUMEN:

Los procesos de formación de profesores han estado fuertemente influenciados por una lógica aplicacionista y una visión fragmentada y prescriptiva de la naturaleza del conocimiento. Se puede observar una enseñanza basada en la oralidad, en un bajo trabajo práctico y una escasa vinculación con la realidad educativa y los requerimientos del contexto.

Se hace necesario que en dichos procesos se reconozca a los futuros profesores como sujetos de conocimiento con quienes se debiese generar una estructura curricular práctica activa y reflexiva.

El reconocer la complejidad de los procesos que se llevan a cabo en el contexto educacional, hace necesario transitar desde una lógica instrumental/mecanicista, proceso-producto a una perspectiva epistemológica donde se rescate el dinamismo del ámbito educacional y la complejidad del sistema social en que éste se encuentra inserto.

**Palabras clave:** Formación Inicial Docente - Construcción de Conocimiento Profesional – Prácticas – Reflexión Profesional

## INITIAL TEACHER TRAINING: A LOOK AT THE PROFESSIONAL KNOWLEDGE CONSTRUCTION PROCESS FROM PRACTICE

### ABSTRACT

Teacher education processes have been heavily influenced by application logic, as well as, to a fragmented and prescriptive vision of the nature of knowledge, instead of the construction of it. A teaching process based on the predominance of oral discourse, low practical work, and a limited relation with educational reality and context needs, has been observed.

It seems necessary to recognize student - teachers as knowledge subjects with whom there should be an active/reflective curricular activity, and also recognize the complexity of the processes that take place in the educational context. In other words, it is necessary to move from an instrumental, process/product perspective towards an epistemological perspective able to recognize the dynamism in the educational system and the complexity of the social system in which it is immersed.

**Key Words:** Initial Teacher Formation- Professional Knowledge Construction- Practicum- Professional Reflection

\* (c) Doctor en Educación, Universidad de Atacama. [pamela.labra@uda.cl](mailto:pamela.labra@uda.cl)

\*\* Doctor en Educación, Universidad Autónoma de Chile. [rodrigo.fuentealba@uautonoma.cl](mailto:rodrigo.fuentealba@uautonoma.cl)

## Formación Inicial Docente

Este trabajo busca aportar al debate en torno a los procesos de formación inicial docente en nuestro país. Se focaliza el análisis en lo que se ha denominado formación práctica y se plantea que los procesos de formación no han logrado producir cambios profundos en la manera de plantearse el rol de profesor, lo cual estaría directamente relacionado con la calidad de la educación primaria y secundaria que se está entregando. Consideramos que se hace necesario que en dichos procesos se reconozca a los futuros profesores como sujetos de conocimiento con quienes se debiese generar una estructura curricular práctico activa y reflexiva.

Se analiza el conocimiento y el proceso de construcción de conocimiento profesional en la formación inicial, específicamente en la actividad de Práctica Profesional. Como señala Marcelo (2006) “la preocupación por el conocimiento como objeto de trabajo e indagación en la formación inicial del profesorado nos está conduciendo a cuestionarnos qué conocimiento es más relevante para aprender a enseñar, así como la manera en que organizamos los procesos de aprender a enseñar” (p. 8). Adscribimos al marco de interpretación propuesto por Pérez Gómez (2004), quien propone que el conocimiento es todo proceso de construcción de significados situacionalmente condicionado. Es decir, para ser capaces de entender su valor, sus afectos y sus implicaciones, es clave identificar las posiciones y marcos de referencia desde los cuales los sujetos o grupos humanos elaboran sus interpretaciones, análisis y juicios de valor.

Para comenzar podemos indicar que la lógica que ha guiado los procesos de formación inicial docente en el mundo se ha basado en una visión técnica y prescriptiva de la naturaleza del conocimiento. La constante búsqueda de las partes independientes que conforman un todo, se refleja claramente en los currículos de los programas de formación de profesores. Hoban (2002) plantea: “packaging educational knowledge into discrete courses, however, presents the curriculum as a jigsaw puzzle and often leaves it to the students to

make their own connections between the courses so that they can construct their own big picture of education” (p. 10).

El enfoque mecanicista (lineal, causa – efecto) concibe al profesor como un técnico y al proceso de formación inicial como la instancia en la que el futuro docente aprende, a través de distintas disciplinas, conocimiento fragmentado de tipo teórico. Dicho conocimiento es prescriptivo y absoluto y deberá ser aplicado a la realidad de las comunidades educativas durante la práctica. Es decir, no se reconoce la multidimensionalidad de los fenómenos educativos ni la posibilidad que los profesores sean generadores de conocimiento al reflexionar sistemáticamente en y acerca de su quehacer docente.

El modelo de racionalidad técnica, utilizado por distintas universidades en el mundo para la formación de profesionales, ha promovido la adquisición y aplicación de conocimiento recibido de otros. Schön (1983) se refiere a la racionalidad técnica como una epistemología positivista de la práctica profesional y advierte que este modelo contempla la práctica “como algo guiado y pautado donde el conocimiento profesional se produce en forma de un corpus doctrinal, objetivo y validado empíricamente, que resulta externo e independiente del propio profesional que ha de utilizarlo para resolver los problemas de su práctica” (p. 30).

Esta mirada propuesta niega de manera certera la posibilidad de desarrollar la curiosidad en el proceso de construir el conocimiento. Si no se tiene la curiosidad como profesor no se aprende ni se enseña; como sugiere Freire (1997) “con la curiosidad domesticada puedo alcanzar la memorización mecánica del perfil de este o de aquel objeto, pero no el aprendizaje real o el conocimiento cabal del objeto” (p. 83).

El enfoque proceso-producto no permite imaginar una relación dialéctica entre teoría y práctica ni tampoco permite reconocer la pluridimensionalidad ni incertidumbre de los procesos escolares. Desde este enfoque no se hace mención, ni se busca investigar en mayor profundidad el proceso de construcción de conocimiento de

los profesores durante su actividad práctica, ya que se presupone que el conocimiento que los profesores necesitan para llevar a cabo su labor docente de manera exitosa es entregado durante la formación inicial a través de las diferentes asignaturas que han seccionado el conocimiento y lo muestran de manera teórica.

La idea que se difunde es que los profesores en formación en algún momento de su proceso serán capaces de aplicar dicho conocimiento. La formación inicial docente que se fundamenta en estas ideas, asume que la realidad puede ser observada, explicada y que además es predecible. Existe una valoración del conocimiento prescriptivo, el cual es obtenido a través de procedimientos claramente definidos por el método científico. Esta perspectiva analiza fenómenos sociales y separa los factores que los generan en el entendido que el separar (o aislar las variables) nos permitirá proponer relaciones causales que ignoran las interacciones dinámicas del contexto.

Por su parte Schön (1983) ha sugerido que ésta es una forma instrumental de resolución de problemas en la cual se pretende entregar el conocimiento obtenido por investigadores universitarios. Dicho conocimiento parece poseer mayor estatus que el conocimiento de carácter práctico. Es así como Schön (1983, p. 69) sugiere:

The dilemma of rigor or relevance may be dissolved if we can develop an epistemology of practice which places technical problem solving within a broader context of reflective inquiry, shows how reflection-in-action may be rigorous in its own right, and links the art of practice in uncertainty and uniqueness to the scientist's art of research.

Marcelo (1999) plantea que llama la atención de los investigadores conocer cuál es la real contribución de los programas de formación en la adquisición de conocimientos de los profesores. Los estudiantes que inician un programa de formación poseen concepciones y creencias con respecto a qué es ser profesor, su rol, etc., las cuales ya están interiorizadas al momento de ingresar a la universidad y no serían modificadas durante el proceso de formación (Lortie, 1975 y Balli, 2011).

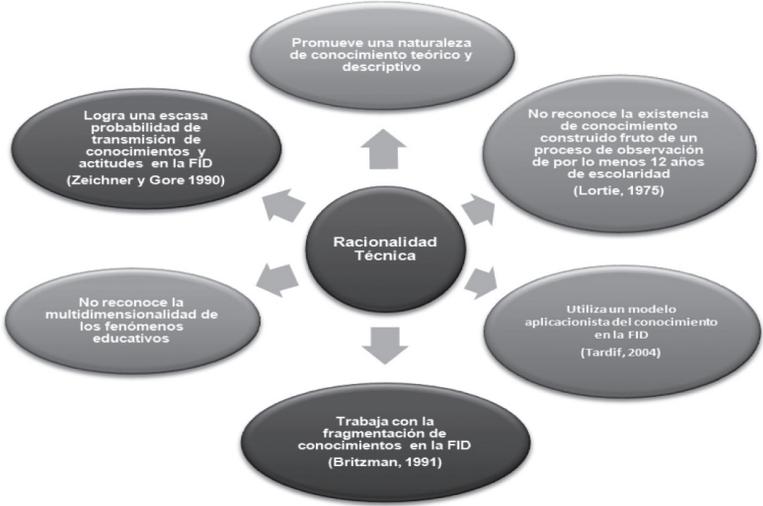
Investigaciones realizadas por Zeichner y Gore (1990) demuestran que los conocimientos y actitudes que los programas de formación de profesores intentan transmitir a los estudiantes tienen escasas probabilidades de ser incorporados en el repertorio cognitivo del futuro profesor. Britzman (1991) critica la fragmentación de conocimientos en la formación del profesorado y señala que los futuros profesores estudian un número amplio de asignaturas inconexas que les presentan el conocimiento como algo indiscutible, objetivo y absoluto, lo cual no contempla la dimensión ecológica de éste. Vale decir, no se reconoce el hecho de que el conocimiento no existe en los individuos, sino en las relaciones que se producen entre ellos y el ambiente en que se desarrollan.

Por su parte, Tardif (2004) indica que los cursos en los programas de formación inicial docente son ideados desde un modelo aplicacionista del conocimiento. Dicho modelo se organiza basado en disciplinas en las cuales se trabaja el conocimiento teórico (fragmentado) que con posterioridad se “aplica” en las prácticas, no tomando en cuenta las creencias ni las representaciones con respecto a la enseñanza que pudieran poseer los futuros profesores. En relación con lo señalado anteriormente, Eraut (1994:20) plantea:

It is inappropriate to think of knowledge as first being learned and later being used. Learning takes place during use, and the transformation of knowledge into situationally appropriate forms means that it is no longer the same knowledge as it was prior to it first being used.

A continuación se esquematizan las características de la Racionalidad Técnica en el proceso de Formación Inicial Docente.

Cuadro I: Resumen de las Características de la Racionalidad Técnica en la formación de profesores.



### Proceso de Práctica Profesional

Zeichner (1990) analiza la existencia de varios enfoques relativos a la práctica (durante el proceso de formación inicial) que están teñidos por la racionalidad técnica:

- El primer enfoque considera que estas experiencias ayudan a los estudiantes de pedagogía a replicar prácticas sugeridas por la investigación, incluso rechazando las teorías y la experticia de su propia práctica y de la práctica de otros profesionales.
- Otra forma de abordar la práctica es limitándola a cuestiones técnicas, como por ejemplo, a la adecuación de la sala de clases, descuidando aspectos éticos y valóricos del currículo.
- Una tercera forma de abordar este eje de formación desde una perspectiva tradicional, es centrar la atención en la reflexión que realizan los estudiantes sobre su propia enseñanza, ignorando el contexto social e institucional en el que la enseñanza se lleva a cabo.
- Por último, una cuarta forma de abordar la práctica es incentivando a los futuros profesores a reflexionar individualmente y no como un profesional miembro de una comunidad.

El concebir las prácticas (durante el proceso de formación inicial) desde esta mirada, nos explica Zeichner (1990), implica, por ejemplo:

- Que son vistas como un aprendizaje no estructurado ni organizado, de tal forma que se asume que, con sólo ubicar a los estudiantes en buenos centros de práctica y con buenos profesores, algo bueno debiera ocurrir. Investigaciones demuestran que cuando el diseño de la práctica es poco elaborado y se plantea como un mero proceso de inducción de los futuros profesores en el contexto y cultura de la escuela, las prácticas tienen un efecto de reproducción.
- Que no existe un plan explícito para las prácticas y que existe una frecuente desconexión entre lo que se estudia en la formación teórica en el aula y lo que los profesores en proceso de formación inicial encuentran en las prácticas.
- Que los supervisores no poseen, necesariamente, una adecuada preparación respecto a su función.
- Que no existen incentivos ni preparación para llevar a cabo su labor para los profesores colaboradores de los centros de práctica.

Autores como Valliant y Marcelo (2001) mencionan la existencia de ciertas dificultades durante los procesos de práctica (durante el proceso de formación inicial). Estas problemáticas serían compartidas a nivel internacional y es así como se señala que:

- Se concibe a las prácticas como aprendizajes no estructurados.
- Existe una falta de conexión entre lo que se estudia en la universidad y lo que la práctica demanda.
- Escasa preparación de los tutores (universidad, colegios).
- Baja consideración de las instancias superiores de la práctica.
- Hay una discrepancia entre el papel del profesor como práctico reflexivo y como técnico.
- Apego al conocimiento práctico y acumulación del teórico porque éste no sirve para solucionar problemas.

Es decir que si bien existe acuerdo en la importancia de los procesos de prácticas en la formación inicial, existe una diversidad de enfoques para su inclusión en los programas.

La concepción del objetivo final de la Práctica en los procesos de formación inicial docente varía dependiendo del autor al que se consulte. Se puede mencionar a Zabalza (1990), quien la define como una aproximación al contexto real que ayuda a conocerse, reflexionar sobre lo aprendido y analizar los marcos de referencia que se poseen. Por su parte Porlán (1993) concuerda con el autor previamente mencionado en lo relativo a que la Práctica permite contactarse con la realidad, y ensayar el modelo de enseñanza-aprendizaje desarrollado en base a la investigación.

En este punto cabe mencionar la existencia de estudios que sugieren que el quehacer profesional de los docentes en ejercicio revela la existencia de saberes procedentes de la socialización anterior a la preparación profesional, lo cual es denominado como un primer fenómeno de impronta. Investigaciones realizadas a profesores en formación (Holt-Reynolds 1992) nos muestran que las creencias de los docentes en formación se remiten a esquemas de acción e interpretación implícitos, estables y resistentes al paso del tiempo y que han sido construidos durante su experiencia como alumnos. Estas teorías implícitas persistirían y perdurarían a la formación inicial y a los primeros años de actividad profesional.

Un segundo episodio de impronta estaría ubicado entre los cinco y los siete primeros años de carrera, el que estaría caracterizado por ser un periodo crítico de sentimientos fuertes y contradictorios en el que existe un distanciamiento de los conocimientos académicos y un reajuste de las expectativas anteriores. En este sentimiento es posible relevar evidencia empírica que señala que durante dicho periodo se inicia un proceso de contraste entre las experiencias (Fuentealba, 2006; Cornejo, Fuentealba, 2008).

Entre estos dos fenómenos de impronta, encontramos el proceso de formación inicial y nos damos cuenta de que existe una necesidad real

de investigar lo que está ocurriendo en él, así como en el ejercicio de la profesión. Es preciso que en los procesos de formación inicial se reconozca a los futuros profesores como sujetos de conocimiento con quienes se debe realizar un trabajo profundo relativo a las creencias y expectativas a través de las cuales estos futuros profesionales reciben y analizan los nuevos conocimientos. Se aprende a ser reflexivo en el análisis y reflexión de la propia práctica. Para formar un profesional reflexivo se debe considerar la reconstrucción del conocimiento empírico del estudiante, mediante el contraste, el conflicto cognitivo entre los significados adquiridos en la experiencia cotidiana, y el conocimiento académico que se le ofrece de manera organizada y sistemática.

La escuela tiene una poderosa influencia socializadora, creando concepciones pedagógicas que tienden a reproducirse fácilmente en la práctica del futuro profesional, toda vez que se encuentran arraigadas en la ideología pedagógica dominante, y son estimuladas e incluso exigidas por el funcionamiento de las instituciones. Una inmersión acrítica del futuro docente en el clima profesional de la escuela potencia el desarrollo y proliferación de prácticas uniformes, rutinarias y estereotipadas, exigidas, de alguna manera, para la permanencia y la reproducción.

Si el diseño de la formación práctica se realiza sin considerar antecedentes epistemológicos, las prácticas pueden convertirse más en un obstáculo que en un instrumento facilitador del proceso educativo de los futuros docentes. Al no tener un modelo claro de formación, el profesor practicante podría ser influenciado por un proceso de reproducción, que estimula la imitación de las tradiciones como una forma legítima de aprendizaje profesional.

Estudios mencionados por Zeichner (1987) señalan en forma consistente que las experiencias basadas en el aula contribuyen al desarrollo de “perspectivas utilitarias de la enseñanza” (p. 164), en las cuales la enseñanza está desconectada de sus dimensiones éticas y políticas. La mayor parte de los practicantes asumen una racionalidad técnica en el desarrollo de su labor, es decir, los problemas del “por qué” se enseña algo y los posibles efectos latentes de una acción

determinada en las aulas a largo plazo, no son abordadas por los profesores en formación.

En síntesis, se puede observar en la formación práctica un proceso de formación que se caracteriza por la fragmentación de los contenidos del currículo, una enseñanza basada en la oralidad, en un bajo trabajo práctico y una escasa vinculación del proceso de formación con la realidad educativa o con los requerimientos del contexto. Sin embargo, por otra parte, encontramos lo que autores como Marcelo (1999) nos sugieren en cuanto al hecho que los profesores se involucran más en su propio aprendizaje, en la medida que éste se conecte con experiencias en el aula. Marcelo (2008) lo plantea diciendo: “los profesores necesitan aprender cómo aprender de la práctica, puesto que la enseñanza requiere improvisación, conjetura y valoración” (p. 23). Además, el hecho que ellos tomen la iniciativa para planificar y desarrollar aprendizajes genera en ellos procesos más significativos ya que son capaces de reflexionar significando las actividades que desarrollan en los colegios. Barrios (2000) propone que se debiera apuntar a relacionar a través de actividades secuenciadas y de complejidad creciente, tanto los contenidos teóricos, así como los contenidos prácticos de la formación. La propuesta debiese rescatar e integrar en una estructura curricular práctico-activa participativa la reflexión. En palabras de Cornejo et al. (2008):

Las experiencias de práctica deben proveer a los estudiantes con los medios para vivenciar la historia de interacciones, esto es, de-construir/construir el trasfondo no formalizado (sus marcos de referencia que dan sentido a su acción) que puede ser usado en el futuro de manera transparente y, por lo tanto, esté a la mano. El proceso de construcción debería comenzar por un contexto de ‘crítica’ (lo que permitiría a los estudiantes cuestionar, debatir, etc.), continuando con un contexto de ‘construcción’ (vivenciar, simbolizar, etc.), hasta finalizar con un contexto de ‘aplicación creativa’ o de ‘acción transformativa’ (uso práctico, pertinencia); estaríamos hablando, entonces, de niveles que es necesario alcanzar durante el proceso de reflexión al interior de la línea de práctica (p. 19).

## Una Mirada Comprensiva de los Procesos de Práctica Profesional

A continuación se desarrollará una mirada comprensiva que entregue una visión compleja del proceso de práctica profesional durante la formación inicial, en particular, del proceso de construcción de conocimiento profesional docente. Se analizará entonces, el aprendizaje para la construcción de conocimiento profesional en el contexto denominado proceso de Práctica Profesional (en la formación inicial docente) y se articulará con propuestas de Foucault (1970), Bourdieu (1987), Morín (1999), Hoban (2002) y finalmente con un análisis contrastivo de distintas propuestas que discuten la importancia de incorporar la reflexión crítica al proceso de construcción de conocimiento durante la formación inicial docente, en particular durante el proceso de práctica.

Señalamos como urgente la necesidad de llevar a cabo una discusión académica en torno al proceso de construcción de conocimiento profesional de los profesores que permita evolucionar desde una lógica predominantemente aplicacionista (Tardif, 2004) a una que reconozca la complejidad de la profesión docente y promueva la generación de conocimiento profesional en base a una relación dialógica entre la teoría y la práctica en un contexto real, que conciba al futuro profesor como un sujeto de conocimiento, que realiza un proceso situado y activo (Vygotsky, Leontiev). Desde esa mirada quisiéramos aportar con los lineamientos de lo que hemos denominado Mirada Comprensiva de los Procesos de Práctica Profesional.

Foucault (1970) señala que las prácticas discursivas (o discursos) no serían un conjunto de signos que remiten a contenidos o representaciones, sino que configuran los objetos de los que hablan. Estas prácticas discursivas están formadas por enunciados (elementos básicos) que son definidos como figuras que buscan explicar la relación ausencia/presencia del discurso. Este discurso es definido como “el conjunto de los enunciados que dependen de un mismo sistema de formación...” (Foucault 1970: 181).

La configuración discursiva, sin embargo, no sería consciente y no se fundamenta ni responde a determinaciones de instituciones o función epistemológica del sujeto. Foucault propone el hecho de dejar de concebir los discursos como elementos significantes y comenzar a pensarlos como prácticas que sistemáticamente forman los objetos de los que hablan, es decir, reconocer que “es indudable que los discursos están formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas” (Foucault, 1970 : 81).

Como plantea Castro (2004) en el campo de la investigación educativa, la arqueología (herramienta proporcionada por Foucault para el estudio del discurso) nos permite darnos cuenta de que las ideas y los objetos articulados por dicho discurso pueden ser sacados del horizonte de familiaridad en que se desenvuelven para ser problematizados desde el ángulo de la construcción que los ha hecho posibles.

La formación discursiva y sus proposiciones funcionan como un bagaje conceptual que anima el desarrollo de la práctica, cuya complejidad excede cualquier esfuerzo de enunciación. Podemos concluir entonces, que la función enunciativa de la práctica discursiva construye los objetos de los que habla y es a este conjunto de elementos formados por esta práctica a los que se les puede llamar saber. Como explica Foucault (1970: 306):

Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no estatuto científico, un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso.

Analizar y reflexionar acerca de las fuentes y los procesos de construcción de conocimiento desde una mirada sociocultural/ sociohistórica, nos sugiere concebir al significado como un producto social que es modificado permanentemente mediante la interacción de los sujetos dentro de una cultura a través de un proceso de interpretación (Blumer, 1982). Podemos, entonces, plantear que la interacción que se produce durante los procesos de práctica

profesional entre el profesor supervisor, colaborador, practicante, estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa construye la cultura del proceso. El lenguaje posee una importancia radical en este proceso ya que permite significar las cosas u objetos. Ahora bien, los marcos de interpretación de la realidad, en palabras de Bourdieu (1987), las matrices de percepción o *habitus*, permiten filtrar las estructuras (objetivas) que se encuentran en el campo cultural. Estos mecanismos a través de los cuales los sujetos internalizan las estructuras sociales, permiten aprender de la experiencia de las acciones anteriores y desarrollar un conocimiento práctico sobre cómo hacer las cosas que toma en cuenta las estructuras sociales, por lo tanto en base al *habitus* de los sujetos se producen las prácticas.

El *habitus* produce prácticas conforme a los esquemas engendrados por la historia, asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden de forma más segura que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia en el tiempo (Bourdieu, 1987: 91).

El principio de la construcción del saber de la práctica docente se encuentra en el *habitus*, es decir, los saberes y el modelo de la práctica que han sido construidos por el profesor en formación, son el reflejo de un proceso de apropiación y construcción configurado en el curso de su formación como fruto de un proceso de asimilación de saberes que provienen de ámbitos como el escolar y la cultura, entre otros (Aldaba, 2005).

Lo que se denomina comúnmente como cultura escolar, corresponde a una estructura constante que debe tomarse en consideración a la hora de buscar comprender esquemas de percepción a través de los cuales los profesores llevan a cabo su quehacer. Se puede decir entonces que no existen vivencias independientes de la sociedad misma y de sus reglas, las experiencias están mediatizadas por las configuraciones de los diferentes campos. La comunidad escolar en la cual se encuentra inserto el quehacer docente posee lo que Pérez Gómez (2004)

denomina modos de pensamiento ideológico, rituales, mitos o redes de intercambio de significados, los que influyen en la manera en la que los maestros van a interpretar sus experiencias en pos de la construcción de conocimiento. La influencia socializadora de la escuela crea de manera casi imperceptible concepciones pedagógicas que se reproducen fácilmente en la práctica de los profesores y que sólo lograrán ser transformadas si existen procesos de reflexión en contextos reales.

Al momento de ingresar al primer año de su proceso de formación inicial docente, los futuros profesores ya han interiorizado modelos de enseñanza o imágenes (Lortie 1975) sobre los docentes y su trabajo. Es decir, los futuros nuevos profesores traen consigo un bagaje acumulado de conocimientos de por lo menos doce años de escolaridad (*Apprenticeship by observation*), el cual en la mayoría de los casos no es explicitado ni trabajado en procesos reflexivos.

Se puede indicar entonces, que esta cultura formada por significados compartidos y que Bourdieu (1987) denomina *habitus* está referida a la matriz o esquemas de percepción (visión del mundo), pensamiento y acción, que es estructurada (conformados a lo largo de la vida de cada sujeto y supone la interiorización de la estructura social) y estructurante (orienta a los sujetos a actuar de una manera determinada –pensar y percibir la realidad). Si las universidades formadoras de profesores no incorporan como parte del proceso formativo con los futuros maestros, el explicitar y analizar aquellos elementos que traen desde su periodo de escolaridad, éstos serán estructurantes y llevarán a que los futuros docentes seleccionen del currículo de formación aquellos conocimientos que calcen y/o se adapten a los conocimientos previos que no han sido cuestionados y que ellos consideran como su base desde la cual construir el conocimiento profesional. Este *habitus* influencia de manera importante el proceso de formación inicial de los futuros docentes, incluida la práctica profesional. Se debe recordar que “no somos conscientes de todos nuestros actos, pero por sobre todo, no siempre somos conscientes del hecho de que nuestros actos sigan estructuras estables” (Perrenoud, 2004: 38).

Ahora bien, si consideramos que la construcción de conocimiento es un proceso de aprendizaje que necesita de la interacción social y que es un fenómeno social influenciado por el lenguaje y la cultura; entonces, en este proceso de aprendizaje existe una mediación del lenguaje y se enfatiza el aprendizaje a través de la participación en actividades auténticas y no necesariamente a través de la enseñanza o instrucción. El contexto provee, tanto la posibilidad de experimentar en la práctica, así como generar interacciones sociales que permiten compartir experiencias en las “comunidades de discurso” (Putnam y Borko 1997).

El proceso de formación inicial docente puede ser comprendido como un fenómeno que se encuentra situado en un contexto socio-cultural que proporciona conocimientos, valores y símbolos a los sujetos o seres sociales. En este contexto se intenta comprender una realidad multidimensional, global y compleja formada por elementos que son inseparables, vale decir: “hay un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre las partes y el todo, el todo y las partes” (Morín 1999:14). Al buscar dialogar con la incertidumbre y desarrollar una propuesta de comprensión del proceso de construcción de conocimiento profesional, se utilizan como base ideas del pensamiento complejo para lo cual se sitúa “todo acontecimiento dentro de su relación de inseparabilidad respecto de su entorno cultural, social, económico y político...” (Morín 1999: 30).

El hecho de reconocer a los profesores en formación como seres sociales que se sitúan en lo que Bourdieu ha denominado campo social (escuela-universidad) permite comprender que éste provee de estructuras que servirán para elaborar su *habitus* o estructura mental o cognitiva internalizada y que expresarán en su práctica cotidiana. Este campo social sería la realidad compleja a la que hace referencia Morín (1999) y para la cual se hace necesario construir de manera activa, aprendizajes situados y significativos.

El reconocer la complejidad de los procesos que se llevan a cabo en el contexto educacional, hace necesario transitar desde una lógica instrumental/mecanicista, proceso-producto a una perspectiva

epistemológica donde se rescate el dinamismo del ámbito educacional y la complejidad del sistema social en que éste se encuentra inserto. En otras palabras, necesitamos tomar conciencia desde dónde hemos observado los procesos educativos y reconocer que la influencia de lo que se ha denominado lógica mecanicista nos ha llevado a mirarlos de manera reduccionista y simplista.

Propuestas realizadas por Hoban (2002) ayudan a entender que el cambio tanto en la educación en general, así como en la enseñanza en particular es un proceso incierto. Este autor, basándose en la Teoría de la Complejidad, propone un enfoque en el que tanto las escuelas como las salas de clases son entendidas como sistemas complejos. Esta mirada se funda en el hecho de reconocer que existe una multiplicidad de condiciones que deben interrelacionarse como sistema si queremos que exista un cambio real en el ámbito educativo.

El mirar la realidad desde una óptica basada en la Teoría de la Complejidad, nos lleva a cuestionarnos las características de certeza y objetividad dadas al conocimiento en la mirada mecanicista o de racionalidad técnica. La tarea de enseñar vista desde la Teoría de la Complejidad, reconoce la dinámica del contexto presente en cada sala de clases. Como sugiere Hoban (20002) “this means that teaching is more than the delivery of prescribed knowledge using a repertoire of strategies, but a dynamic relationship that changes with different students and contexts” (p. 26). Se puede resumir entonces que lo que los profesores llevan a cabo en la sala es influenciado por elementos como el currículo, el contexto y la manera en la que los estudiantes responden a las tareas, entre otros.

El profesor/a es el agente clave para generar los cambios en esta sociedad del aprendizaje y aportar a la articulación de un marco teórico comprensivo que guíe el aprendizaje profesional de los docentes, ya que:

[...] a world view based on complexity theory is the most appropriate to help us understand the dynamics of educational change because it highlights the multidimensional nature of

change as well as acknowledging that non-linear interactions can result in a sense of order or balance. (Hoban, 2002:25).

Una nueva mirada a la realidad, denominada “Systems Thinking Approach”, que trasciende las disciplinas y que reconoce la interdependencia del mundo, complementa la Teoría de la Complejidad focalizándose en las interrelaciones e interacciones dinámicas de un sistema complejo.

“Complexity theory is a world view focusing on multiple interdependent elements and the non-linear interactions that emerge. Systems thinking, therefore, is a mindset or lens that complements complexity theory by focusing on interrelationships and helps us understand the dynamic interactions indicative of complex systems.” (Hoban, 2002:30)

Este enfoque sugiere un cambio en los énfasis del proceso de pensamiento de partes independientes a un todo, es decir, una focalización en las interrelaciones. La utilización del “Systems Thinking Approach” en el ámbito educativo, específicamente en lo que se relaciona al aprendizaje de los profesores, cuestiona lo inadecuado de modelos de desarrollo profesional focalizados en la instrucción (training), los cuales no logran transformar las prácticas al estar descontextualizados. Hoban (2002) indica “it appears that the literature on teachers’ professional learning is inadequately theorized, as there is no clear framework to guide long-term teacher learning that is necessary when educational change is understood to behave as a complex system” (p. 39).

Ahora bien, la perspectiva situada del proceso de construcción de conocimiento aplicada a la formación inicial y continua de profesores, otorga importancia a la participación de los sujetos en actividades auténticas dentro de comunidades de trabajo e indica que el aprendizaje está distribuido entre la mente del sujeto y el contexto social. El hecho de aceptar que el conocimiento profesional del docente surge en y desde la práctica conlleva aceptar como elemento fundamental de la práctica el desarrollo de la reflexión o comprensión situacional.

El proceso reflexivo promueve la reflexión tanto a nivel personal como grupal y organizacional, sugiriendo que los profesores comiencen un cuestionamiento del quehacer docente en pos de construir una mirada general basada en esquemas de cambio fruto de un proceso de aprendizaje sistémico, interactivo y dinámico. La posibilidad de que los profesores aprendan en lo que se ha denominado comunidades, implica compartir ideas y escuchar diferentes perspectivas entre miembros de una misma profesión que tienen propósitos comunes. El objetivo que se busca obtener se relaciona con comprensiones más profundas del significado de sus propias experiencias.

Vale decir, se plantea una propuesta teórica que presenta una concepción del proceso de formación inicial como una etapa dentro de la formación permanente de la *profesión* docente. Esta etapa debiera focalizarse en desarrollar en los futuros profesores la capacidad de relacionarse de manera autónoma con el conocimiento a través de una postura permanente de relación analítica con el quehacer práctico.

Para ser capaces de lograr aquello se necesita pensar los procesos de práctica, ubicados en la formación inicial, como procesos complejos, multirreferenciales y multidimensionales en los cuales los profesores en formación aprenden a enseñar, es decir, son el espacio para evolucionar de un conocimiento teórico y técnico a la generación de conocimiento práctico a través de la participación activa en la complejidad del aula y de las unidades educativas.

Este proceso de construcción de conocimiento se produciría a través de un proceso reflexivo que va desde la acción práctica a una reflexión (teórica) y vuelve nuevamente a la práctica. Esta mirada no lineal e interactiva de interrelaciones, reconoce la dinámica de la complejidad de la realidad educativa y a la vez la complejidad de los procesos que la conforman.

El conocimiento, en esta propuesta, no es percibido como absoluto, sino en constante cambio, es generado por los sujetos en un contexto auténtico en el que se promueve una relación dialéctica entre la teoría

y la práctica, una interrelación entre aspectos cognitivos y sociales que permitan caracterizarlo como un proceso de construcción socialmente mediado, situado y distribuido que hace uso de la reflexión.

La reflexión en y sobre la acción (Dewey 1933, Schön 1983) es vista como un mecanismo que permite repensar las experiencias vividas para aportar así a la construcción de conocimiento profesional a través de pensar las situaciones problemáticas y transformarlas. Schön (1983) sugiere que la reflexión permite profesionalizar la docencia ya que contribuye a la generación de conocimiento base (en y sobre la acción) y no simplemente a su aplicación prescriptiva para la solución de problemas de una realidad compleja, incierta e inestable. Autores como Schön (1983) y Jackson (2001) sugieren la necesidad de pensar en esta nueva epistemología del conocimiento profesional docente que hace un fuerte hincapié en la reflexión como dimensión esencial idiosincrásica.

Se aprende a ser reflexivo en el análisis de la propia práctica reconstruyendo el conocimiento empírico, mediante el contraste, el conflicto cognitivo entre los significados adquiridos en la experiencia cotidiana, y el conocimiento académico que se le ofrece de manera organizada y sistemática.

Freire indica que la tarea de enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica. Este autor latinoamericano plantea que la práctica docente crítica (progresista) implica una relación dialéctica entre el hacer y el pensar sobre el hacer. Este proceso permite evolucionar desde un saber que él denomina como “ingenuo”, al que le falta rigor metódico, a un pensar acertadamente que significa que:

En la práctica de la formación docente, el aprendiz de educador asuma que el indispensable pensar acertadamente no es una dádiva de los dioses ni se encuentra en los manuales de profesores que intelectuales iluminados escriben desde el centro del poder, sino que, por lo contrario, el pensar acertadamente que supera al ingenuo tiene que ser producido por el mismo

aprendiz en comunión con el profesor formador (Freire, 1997:2006).

Perrenoud (2004) denomina esta práctica reflexiva metódica como una actividad que muestra al profesor en un estado de alerta, y que por lo tanto debiera formar parte de su identidad profesional. El modelo de profesor reflexivo propone un profesional de la educación capaz de construir su propio conocimiento a través de un quehacer reflexivo en una realidad educativa siempre compleja.

Las condiciones y los contextos de la enseñanza evolucionan cada vez más rápido, hasta el punto que es imposible vivir con la base de lo adquirido en una formación inicial que pronto quedará obsoleta y que tampoco resulta realista imaginar que una formación continua bien concebida ofrecerá nuevas fórmulas cuando las viejas ya no funcionen. El enseñante tiene que convertirse en el cerebro de su propia práctica para plantar cara eficazmente a la variedad y a la transformación de sus condiciones de trabajo (Perrenoud, 2004:192).

La capacidad reflexiva que se necesita en los profesores para la Sociedad del Conocimiento-Aprendizaje (Hargreaves, 2003) debiera entenderse como la capacidad de aprender a pensar de manera sistemática acerca de la complejidad del fenómeno educativo. Entendemos la educación y específicamente el cambio educativo como un fenómeno complejo, lo cual implica ver el aprendizaje profesional desde una perspectiva en la que el profesor es el agente clave para generar los cambios en esta sociedad del aprendizaje.

Como sugiere Dewey (1933), los estados de incertidumbre generados por problemas que surgen durante el proceso de práctica, llevan al futuro profesor a analizar su experiencia práctica. Por su parte, Van Manen (1991) plantea tres tipos de reflexión relacionados a los momentos en los que la ésta se realiza:

- Reflexión anticipativa: se relaciona a las tareas de planificación
- Reflexión activa o interactiva: se relaciona a las tareas de conducción
- Reflexión sobre los recuerdos: se relaciona a las tareas de evaluación.

Además, este autor sugiere tres niveles de reflexión, los cuales pueden ser asociados a la Teoría de los Intereses Cognitivos (Habermas, 1982). El primer nivel, denominado Racionalidad Técnica (Nivel Empírico Analítico), sugiere que la reflexión se basa en la aplicación de conocimientos técnicos y habilidades, así como también el uso adecuado de estrategias didácticas. En el segundo nivel, llamado de acción práctica (Nivel Hermenéutico Fenomenológico), la reflexión presta atención a la comprensión de la interacción entre los individuos. Se requiere que el profesor haga explícitas las suposiciones sobre las cuales se asientan sus acciones profesionales. En el último nivel, denominado de la reflexión crítica (Nivel Crítico Teórico), la atención se centra en el cuestionamiento de los criterios, normativos, éticos y morales relacionados de manera directa e indirecta con la sala de clases. Recogemos el concepto de reflexión que comprende todos estos niveles, es decir, tomar en consideración la dimensión funcional técnica de la enseñanza, su riqueza práctico-didáctica, y la repercusión crítica que supone en el proceso educativo.

Plantear el proceso de formación inicial como base del desarrollo de habilidades que le permitirán al profesor ser autónomo en lo relativo a la construcción de conocimiento, aporta a la visión del profesor como un profesional de la educación capaz de generar el conocimiento que ayudará a lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes y así mejorar la calidad del proceso formativo. Todo aquello también con el fin último de que podamos elaborar lo que se ha denominado un cuerpo de conocimientos (*knowledge base*) claramente definido. El pensar al profesor como un profesional nos lleva a revisar de manera breve el término profesionalización. Englund (1996) propone una distinción entre profesionalización y profesionalidad (o profesionalismo). Se le otorga al primer concepto un carácter más bien sociológico, relacionado al status social de la profesión en términos cercanos a condiciones de trabajo y nivel de retribuciones; el segundo concepto, sin embargo, describe la calidad de la práctica, es decir, incluye aspectos éticos, epistemológicos, teóricos y prácticos.

Como ya se ha mencionado, una de las competencias reconocida como central en el proceso de construcción de conocimiento profesional dice relación con la reflexión. A continuación se revisan tres propuestas relacionadas con el desarrollo de ésta: primero, Shulman (1987) y su Modelo de Acción y Razonamiento Pedagógico; segundo, se analizará comparativamente el Ciclo del aprendizaje de Dietz (1998) y Las Dimensiones del Desarrollo del Profesor de Leithwood (1990) y finalmente se examinará el Ciclo Reflexivo de Smyth (1989). Cada una de estas propuestas aporta a la generación de fundamentos más sólidos para comprender la construcción de conocimiento durante el proceso de práctica profesional en la formación inicial docente y a generar una mirada más comprensiva de éste.

## Modelo de Acción y Razonamiento Pedagógico

Shulman (1987) desarrolla lo que denomina Modelo de Acción y Razonamiento Pedagógico. En dicho modelo se plantea el proceso que conlleva la reconstrucción de la propia experiencia y de las construcciones previas tanto individuales como colectivas que configuran la situación educativa en la práctica. Es a través de este proceso que los profesores lograrían una comprensión (es decir un aprendizaje) que sería fruto de un proceso de contraste reflexivo en las propias interpretaciones que se forman en la cultura del aula y la escuela.

Al iniciar el proceso enseñanza aprendizaje, el profesor (practicante) debiera buscar el comprender (para la acción) aquellas ideas que serán enseñadas y su posible conexión con otras ideas al interior de la misma asignatura o con otras. Posteriormente, se debiera buscar la transformación de la materia/disciplina para que otros comprendan, es decir, razonar pedagógicamente. En este punto encontramos:

- La preparación o interpretación crítica, selección, estructuración y segmentación de los contenidos a ser enseñados, así como un análisis a los objetivos planteados.
- Representación de las analogías en forma de nuevas analogías

o metáforas: análisis e identificación para su posterior representación.

- Selección didáctica de los métodos y modelos de enseñanza: concreción de las representaciones a través de los métodos de enseñanza-aprendizaje.
- Adaptación de las representaciones a las características de los estudiantes.
- Adecuación de las adaptaciones a las características específicas de cada estudiante.

Una vez que estas etapas se han realizado, se procede a llevar a cabo los actos de enseñanza a través de la organización y manejo de la sala de clases, la presentación de explicaciones y descripciones, asignación y revisión de trabajos y una interacción eficaz con los estudiantes. Posteriormente, se evalúa para buscar información del proceso de comprensión e interpretación del proceso de aprendizaje.

La etapa de reflexión en y sobre la acción se relaciona con el análisis o revisión de la enseñanza en función de los objetivos planteados, así como también se obtiene la nueva comprensión de los distintos elementos que forman parte del proceso: los estudiantes, la materia o contenidos a enseñar, los procesos didácticos, etc.

Se puede concluir entonces, que una de las maneras en las que se logra en los futuros docentes habilidades que les permitan ser autónomos en la construcción de conocimiento es acompañándoles en este proceso que apunta a generar una relación dialógica entre la acción y el razonamiento

## Ciclo del aprendizaje de Dietz y Dimensiones del Desarrollo del Profesor

Desde un marco que propone Dietz (1998), se analiza ahora el proceso de aprendizaje de los profesores. Los niveles de dicho proceso pueden ser relacionados directamente con lo que Leithwood (1990) ha sugerido y que ha sido denominado Dimensiones Interrelacionadas

del Desarrollo del Profesor. Lo anterior contribuye a la construcción de una base para examinar niveles, desarrollo de competencias y desarrollo sicológico de los futuros docentes en el proceso de Práctica Profesional.

**Cuadro 2: Comparación entre las Propuestas de Dietz (1998) y Leithwood (1990)**

Ciclo del Aprendizaje Profesional (Dietz 1998)	Dimensiones interrelacionadas del desarrollo del profesor (Leithwood 1990)	
	Desarrollo de la Competencia Profesional	Desarrollo Sicológico
<b>Primer nivel: Exploración</b>	Desarrollo de destrezas de sobrevivencia.	Autoprotector, premoral, dependencia unilateral. Conformista, moral, negativo, independiente.
<b>Segundo nivel: Organización</b>	Llegar a ser competente en las destrezas de enseñanza	Consciente, moral, dependencia condicional.
<b>Tercer nivel: Conexión</b>	Desarrollo de la propia flexibilidad instruccional. Adquisición de la experticia (saber hacer) profesional.	Autónomo, interdependiente, guiado por principios, integrado.
<b>Cuarto nivel: Reflexión</b>	Contribución al crecimiento de la experiencia instruccional de los colegas. Participación en decisiones educativas de amplio espectro en todos los niveles.	Autónomo, interdependiente, guiado por principios, integrado.

La propuesta realizada por esta autora muestra la manera en que los profesores expanden y profundizan la comprensión de su quehacer. Durante la exploración, se conoce el territorio, se observa el contexto, se pregunta y se aprende de otros. Es decir, se busca desarrollar destrezas tales como la gestión de clases, y a probar diferentes modelos de enseñanza que permitan sentirse más seguros.

En la etapa de organización se realiza un análisis, por parte de los profesores, de las actividades que están llevando a cabo de manera competente para sistematizar la información que han recabado

durante su aplicación. Durante la etapa de conexión se es capaz de transferir ideas nuevas de una a otra experiencia de enseñanza-aprendizaje y la gestión de clase se trabaja sin contratiempos. La última etapa denominada de reflexión, implica la toma de decisiones de manera informada y basada en la reflexión en la práctica.

## Ciclo Reflexivo de Smyth

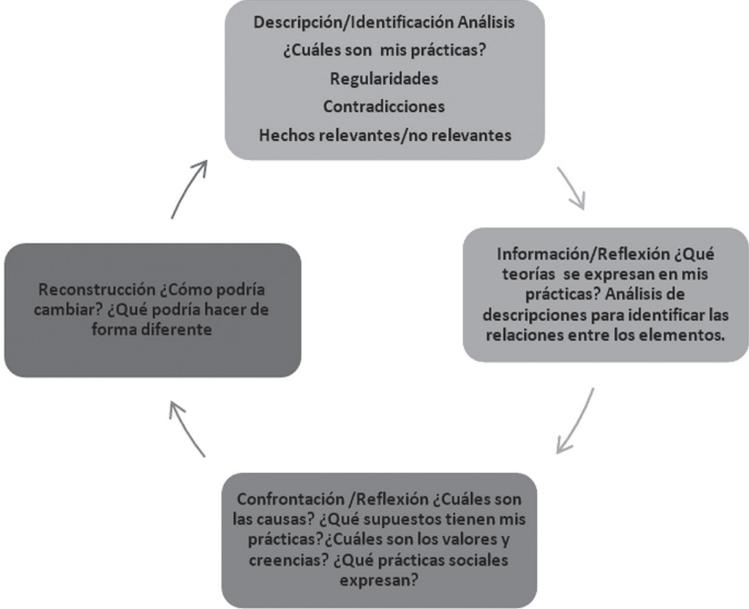
El Ciclo reflexivo de Smyth (1989), por su parte, desarrolla de manera clara cuatro niveles de razonamiento (o reflexión) que pueden ser relacionados a lo que desarrolla Van Mannen (1991) y que ocurren o debiesen ocurrir durante la experiencia o práctica.

La descripción apunta a que los profesores identifiquen y reflexionen acerca de sus acciones, describan sus conocimientos, creencias y principios que orientan su práctica.

- Por su parte la información (o análisis de ésta) consiste en develar los principios pedagógicos o teorías subjetivas relativas a la enseñanza.
- La confrontación busca comparar y explicar las ideas y prácticas en el contexto escolar real.
- Finalmente la reconstrucción busca generar una mirada o interpretación innovadora del proceso de enseñanza aprendizaje.

Este ciclo sugiere una mirada al proceso de aprendizaje de la enseñanza como permanente. Valoramos la propuesta de este autor ya que en ella se encuentra una herramienta interesante que articula de manera concreta y clara etapas que pueden ser desarrolladas en los procesos de prácticas profesionales y que permitirían intentar develar aspectos del proceso de construcción de conocimiento profesional.

Cuadro 3: Ciclo Reflexivo Smyth 1989 (Adaptado).



### Palabras finales

Se reconoce que la lógica que ha guiado los procesos de formación inicial docente se ha basado en una visión técnica y prescriptiva de la naturaleza del conocimiento. Se presenta una concepción del profesor como un técnico y al proceso de formación inicial como la instancia en la que el futuro docente aprende, a través de distintas disciplinas, conocimiento fragmentado de tipo teórico. La naturaleza de dicho conocimiento es vista como prescriptiva y absoluta y se indica que éste debiera ser aplicado a la realidad de las comunidades educativas durante la práctica. Vale decir, no existiría un reconocimiento de la multidimensionalidad de los fenómenos educativos ni la posibilidad de que los profesores sean generadores de conocimiento al reflexionar sistemáticamente acerca de su quehacer docente.

El pensar en los docentes como profesionales capaces de llevar cabo la labor de enseñar en lo que se ha denominado indeterminado mundo de la práctica, nos lleva a reconocer que el conocimiento del aula no es un cuerpo de proposiciones o prescripciones derivadas

de las disciplinas o de los estudios proceso-producto, sino un conocimiento situado, fundamentado en la experiencia común de los acontecimientos del aula.

Ahora bien, la pregunta que nuevamente surge se relaciona con analizar cuidadosamente la manera en que las universidades que forman profesores se responsabilizan de generar las instancias para que ocurra la construcción de aquel conocimiento o el desarrollo de aquellas competencias. Si la revisión realizada en cuanto a la crítica a los programas de formación de docentes a nivel mundial se repitiese en nuestro país, entonces nuestros egresados habrían construido, como fruto de su trabajo en las distintas disciplinas o asignaturas, conocimiento teórico o proposicional (Eraut, 1994).

Los procesos de formación de profesores están buscando un equilibrio entre el conocimiento producido e impartido en las universidades con respecto a la enseñanza y el aprendizaje y los conocimientos necesarios de acuerdo a los docentes en ejercicio y que son construidos por ellos en su quehacer pedagógico. En el concierto nacional, las universidades formadoras de profesores han aumentado la cantidad de horas de prácticas progresivas y profesionales en el entendido que son el eje articulador entre la formación pedagógica y de especialidad y a la vez facilitadoras del proceso de construcción conocimiento de profesional. Sin embargo, la realidad de los programas de formación nos muestra que éstos son procesos de aprendizaje guiados por una lógica aplicacionista, no estructurados y con una ausencia de currículum explícito. Tampoco existe una legitimación del hecho de que los saberes de los enseñantes son creados y movilizados a través de su trabajo. Si el diseño de la formación práctica no considera antecedentes epistemológicos, las prácticas pueden convertirse más en una dificultad que en una instancia que facilite el proceso formativo, ya que se podría tender a un proceso de reproducción, que estimula la imitación de las tradiciones como una forma legítima de aprendizaje profesional.

En relación con lo planteado anteriormente es importante señalar que en el caso particular de Chile sobre el tema de la formación práctica

como foco de trabajo es un campo en construcción, con experiencias incipientes (ver Noguera y otros, 2010; Cofré H. y otros, 2010; Montecinos, 2010) las que en la medida que profundicen aportarán insumos para aumentar la densidad académica y empírica en torno al proceso de formación práctica en la formación docente inicial.

## Bibliografía

- Aldaba, J. Alicia (2005). "El habitus, generador del saber en la práctica docente". *Revista Investigación Educativa*. Duranguense, N° 4. (Dialnet). Págs. 29-35.
- Balli, Sandra. "Pre-service Teachers' episodic memories of classroom management". En *Teaching and Teacher Education*. Vol. 27. 2011. Págs. 245-251.
- Barrios, Oscar (2000). "La formación docente: teoría y práctica. Centro de Informaciones Pedagógicas de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Blumer, Herbert (1982). *El Interaccionismo Simbólico: perspectiva y método*. Hora, Barcelona
- Bourdieu, Pierre (1987). *Cosas Dichas*. Gedisa, Barcelona.
- Britzman, Deborah (1991). *Practice Makes Practice. A Critical Study of Learning to Teach*. SUNY Press, New York.
- Castro, Rodrigo (2004). "Foucault y El Saber Educativo (Primer Parte: Herramientas Para una Teoría Crítica Sobre la Educación)". *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. Año 4, n° 8. Págs. 40-50.
- Cofré, H.; Noguera, M. I.; Silva, A. y Vergara, C. "La formación práctica de profesores: una revisión de las tendencias actuales para tomar en cuenta en la formación de profesores en Chile" (en revisión).
- Cornejo, José A.; Pailla, A.; Molina, P.; Fuentealba, R. y Galaz, A. "Aprendiendo a enseñar entre profesores principiantes y experimentados: roles y estilos en un proceso de acompañamiento reflexivo desde la perspectiva de los colaboradores experimentados". En Boletín de Investigación Educativa. Volumen 17, año 2002. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Págs. 362 a 385.
- Cornejo, J.; Fuentealba, R. (Eds.) (2008). "Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces? Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago.

- Dewey, John (1933). *How We Think*. Heath and Co, Boston: D.C.
- Dietz, Mary (1998). *Journals as Frameworks for Change*. Skylight, Arlington Heights.
- Englund, T. (1996). Are professional teachers a good thing? En I.F. Goodson y A. Hargreaves (Eds.). *Teachers' Professional Lives*. London: Palmer Press. 75-87.
- Eraut, Michael (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. Falmer Press, London.
- Foucault, Michael (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo (2006). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes Necesarios para la Práctica Educativa*. Siglo Veintiuno, sc.
- Fuentealba Rodrigo (2006). "Desarrollo Profesional Docente: Un marco comprensivo para la iniciación Pedagógica de los Profesores Principiantes". Foro Educacional. N° 10. Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago.
- Habermas, Jürgen (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus, Madrid, España.
- Hargreaves, Andy (2003). *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento*. Octaedro, Barcelona.
- Hoban, Garry (2002). *Teacher Learning for Educational Change*. Open University Press, Buckingham, Philadelphia.
- Holt-Reynolds, Dianne (1992). "Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in coursework". En *American Education Research Journal*. Vol. 29. Págs. 715–735.
- Jackson Phil (2001). *La vida en las Aulas*. Morata: Madrid.
- Leithwood, Kenneth (1990). "The principal's role in teacher development", en B. Joyce, *Changing School Culture Through Staff Development* Virginia, ASCD, 71-90.
- Lortie, Dean (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press, Chicago.
- Marcelo, Carlos (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Octaedro, Barcelona.
- Marcelo, Carlos. "La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes". Ponencia presentada al IV Encuentro Internacional de KIPUS. Políticas públicas y formación docente, Isla Margarita (Venezuela, 4-6 de octubre, 2006. <http://prometeo.us.es/idea/miembros/01-carlos-marcelo-garcia/archivos/margarita.pdf>).

- Marcelo, Carlos (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB, Barcelona.
- Montecinos, C. et al. El impacto de la Formación Práctica en el Proceso de aprender a enseñar (Proyecto Fondecyt 1070807. (2007-2009). Santiago, Chile.
- Morín, Edgar (1999). *La mente bien ordenada*. Seix Barral Los Tres Mundos. Barcelona.
- Noguera, M. et al. (2010). Proyecto MECESUP UCS0704. "Fortalecimiento de la formación de prácticas de profesionales de pedagogía basada en competencias".
- Pérez Gómez Ánge (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid.
- Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar*. Graó. Barcelona.
- Porlán, Rafael (1993). *Constructivismo y escuela*. Díada. Sevilla.
- Putnam, Ralph y Borko, Hilda (1997). "Teacher learning: Implications of new views of cognition". En B.J. Biddle, T.L. Good y I.F. Goodson (Eds). *International handbook of teachers and teaching* Vol 2, 1223-1296.
- Schön, Donald (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós. Barcelona.
- Shulman, Lee (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Smyth, John (1989). "Developing and Sustaining The Critical Reflection in Teacher Education". En J. Smyth (Ed), *Teachers As Collaborative Learners, Challenging Dominant Forms Of Supervision*, Oxford Press, Philadelphia.
- Tardif, Maurice (2004). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Narcea. Madrid.
- Valliant, Denise y Marcelo, Carlos (2001). *Las tareas del formador*. Aljibe. Málaga.
- Van Mannen, Max (1991). *The tact of teaching the meaning of pedagogical thoughtfulness*. State University of New York. Albany.
- Zabalza, Miguel. Angel (1990). *Teoría de las prácticas, La formación práctica de los profesores*. Tórculo. Santiago de Compostela.
- Zeichner, Kenneth y Gore Jennifer (1990). "Teacher socialization" en *Handbook of Research on Teacher Education*, Macmillan, New York 329-348.

Zeichner, Kenneth (1990). "Changing directions in the practicum: Looking ahead to the 1990s", 16(2), 105-132. *Journal of Education for Teaching*. Vol. 16(2). Págs. 105-132.

Zeichner, Kenneth (1987). "Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado". *Revista de Educación*. Vol. 282. Págs. 161-189.