

FORMACIÓN DE PROFESORES EN PSICOLOGÍA. CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y SABER A ENSEÑAR

Training of teachers in Psychology. Professional knowledge and know how to teach

Esp. Paula Daniela Cardós

pauladcardos@gmail.com

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

Resumen

Este trabajo se propone dar cuenta de algunos de los ejes que hacen a la problematización sobre el conocimiento profesional de los profesores en Psicología, específicamente en el marco de la formación de grado y atendiendo a las incumbencias del título profesional y sus posibilidades de inserción laboral docente.

La tematización y las reflexiones surgen de la trayectoria y de la labor docente en la cátedra Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología cuya propuesta de enseñanza y formación hace, en su desarrollo, a la configuración de un dispositivo de formación docente en el que la reflexión y las narrativas cobran un lugar central.

La noción de profesionalización docente se constituye en eje de la propuesta. Remite al proceso de transformación en las maneras de ser, de estar y de hacer en la profesión docente, es decir, a la configuración de la identidad, así como a la construcción del conocimiento profesional docente.

En el marco del programa de investigación desarrollado desde la cátedra durante los últimos veinte años, hemos podido delimitar y problematizar aspectos que hacen a la identidad de los profesores como a la construcción de su conocimiento profesional.

Actualmente, hemos retomado algunas líneas de reflexión en torno a los saberes requeridos para enseñar en términos generales y, en particular, siendo profesores en Psicología.

Palabras clave: Profesor en Psicología; formación; conocimiento; enseñanza

Abstract

This work intends to give an account of some of the axes that make the problematization of the professional knowledge of Psychology Professors, specifically in the framework of the degree formation and attending to the incumbencies of the professional title and their possibilities of teaching labor insertion.

The thematization and reflections that follow arise from the trajectory and teaching work in the Chair "Teaching Planning and Practice of Teaching in Psychology" who's teaching and training proposal, in its development, to the configuration of a teacher training device in which the reflection and narratives take center.

The notion of teacher professionalization is the axis of the aforementioned proposal. It refers to the process of transformation in the ways of being, being and doing in the teaching profession. That is to say the configuration of identity as well as the construction of teacher's professional knowledge.

Within the framework of the research program developed by the Chair over the last twenty years, we have been able to delimit and problematize aspects that make the identity of professors in psychology as well as the construction of their professional knowledge.

Currently we have taken up some lines of reflection around the knowledge required to teach in general terms and in particular to teach as a Professor in Psychology.

Keywords: Professor in Psychology; training; knowledge; teaching

Introducción

Enmarcamos estas reflexiones en el contexto de formación de profesores que constituye el Profesorado en Psicología, carrera de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La problematización en torno al conocimiento profesional docente es parte de la propuesta de enseñanza y de formación de la asignatura *Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología*, es decir, se encuentra incluido en términos de contenido del programa. A su vez, el tema ha sido abordado en algunos de los estudios llevados a cabo en el programa de investigación desarrollado desde la cátedra.

Consideramos el conocimiento profesional docente como el proceso y el producto por medio del cual el docente logra apropiarse de un saber que le posibilita actuar y responder a los requerimientos de la práctica (Sanjurjo, 2004). Incluye un conjunto de informaciones, de habilidades y de valores que los profesores obtienen, tanto a partir de su participación en procesos de formación inicial y continua como del análisis de su propia experiencia preprofesional y profesional (Montero, 2001). Dicho conocimiento, se pone de manifiesto cuando el profesor/a enfrenta las demandas de complejidad, de incertidumbre, de singularidad y de conflicto de valores propia de su actividad docente, situaciones que representan, a su vez, oportunidades de nuevos conocimientos y crecimiento profesional.

Entendemos que ello se enmarca en un proceso más amplio que, a nuestro entender, remite a la noción de profesionalización definida como:

[...] los cambios en las maneras de ser, estar y hacer en la profesión y que se vincula tanto a la configuración de la identidad profesional como a la construcción del conocimiento profesional. Este modo de definir el desarrollo profesional docente incluye tanto las instancias de formación como las de socialización y actualización profesional (Cardós, 2016: 74).

Dicha noción constituye el eje en torno al que se articula la propuesta de formación que desarrollamos en la asignatura y que se ha

consolidado a partir de la investigación sobre la formación e inserción profesional de los profesores en Psicología de la UNLP.

Los estudios realizados en el seno de la cátedra han dado lugar a un conjunto de trabajos (Compagnucci y otros, 2005; Compagnucci y Cardós, 2006, 2007) en los que, a partir de las autoevaluaciones (narrativa en la que se describe, se analiza y se reflexiona sobre la propia práctica docente) realizadas por los futuros profesores en Psicología en la instancia de socialización preprofesional, hemos delimitado objetos y niveles de reflexión en relación al paso por dicha experiencia. Estos procesos, han situado como objeto de reflexión, en la mayoría de los casos, el contenido curricular. Cabe aclarar que, en las investigaciones desarrolladas, los contenidos referidos se circunscribían casi exclusivamente a la Psicología y por ello la problematización giraba en torno a la diversidad, la abstracción y la complejidad del conocimiento en la materia y a la interrogación con relación a cómo enseñarlo.

Actualmente, los futuros docentes continúan interrogándose y reflexionando sobre ello, pero también se preguntan cómo enseñar otro conjunto de contenidos, mayoritariamente, en aquellos pertenecientes a asignaturas del nivel secundario y de incumbencia para el título de Profesor en Psicología, tales como salud y adolescencia y construcción de la ciudadanía. En ese caso, los practicantes enfrentan el desafío de enseñar los contenidos desde la perspectiva que la formación disciplinar en Psicología les aporta.

En los trabajos mencionados, concluimos que “las prácticas” suscitan, en principio, reflexiones y acciones que evidencian la toma de conciencia respecto a la disciplina a enseñar y a la forma de hacerlo en términos de procedimientos, de actividades y de contextos, es decir, focalizan en el cómo enseñar lo que el currículum delimita, sin detenerse en la problematización respecto a esas prescripciones.

Actualmente -y a la luz de los planteos teóricos- recuperamos esos estudios para interrogarnos sobre cómo potenciar en la formación de grado la problematización en relación al conocimiento de la materia por parte del profesor en Psicología, atendiendo a las posibilidades de reflexionar respecto al conocimiento sustantivo y sintáctico que el propio docente posee del conocimiento a enseñar, así como al papel que sus propias creencias pueden cobrar en la enseñanza.

En este sentido, hemos comenzado a promover el análisis y la reflexión sobre el conocimiento del contenido a partir de la problematización de los diseños curriculares, con el propósito de que los

alumnos puedan pensar su propia formación disciplinar, la relación construida con el saber psicológico y sus posibilidades de trabajar para hacerlo enseñable. Esta actividad podría ser un primer paso para potenciar la transformación del conocimiento disciplinar en representaciones didácticas; para ello, deberían conmovirse ciertas ideas que los futuros profesores sostienen sobre los diseños curriculares, muchas veces centradas en su carácter prescriptivo y que incide en las posibilidades hacer algún tipo de análisis y/o cuestionamiento con relación a la selección, la jerarquización y la organización de los contenidos propuestos.

Desde este punto -y si el docente en formación es capaz de reflexionar sobre su relación con el conocimiento a enseñar- podrá comenzar a pensar en cómo enseñarlo considerando los fines educativos y las características y trayectorias educativas de los alumnos a quienes dirigirá la enseñanza y del contexto en el que se desarrolle.

Desarrollo

El desarrollo de las propuestas de la cátedra a lo largo del tiempo ha llevado a retomar la problematización en torno al conocimiento profesional docente en particular en el caso de los Profesores en Psicología, a la luz de la idea de profesionalización referida y considerando la noción de práctica docente en su diferenciación y en su articulación con la idea de práctica de la enseñanza. Gloria Edelstein y Adela Coria, al centrarse en la formación docente, nos plantea:

[...] el trabajo en el interior del aula, que tiene que ver con la enseñanza de contenidos disciplinarios que son parte de las bases curriculares para cada nivel y modalidad, necesita ocupar un espacio sustantivo en la formación. Pero esto no puede significar el descuido del tratamiento simultáneo de los determinantes institucionales y contextuales que marcan poderosamente la tarea de enseñar (1995: 20).

Esta idea remite a la complejidad del quehacer docente y a la necesidad de contemplar los múltiples determinantes que suelen, muchas veces, provocar cierto corrimiento de la tarea central de los profesores: el trabajo en torno al conocimiento, es decir, la enseñanza.

En este sentido, las propuestas de formación docente han tendido a enfocar en ese conjunto de atravesamientos. La formación de profesores

en Psicología en la UNLP no ha sido ajena a estos planteos y sus efectos. No obstante, la relación del profesor en Psicología en formación con el conocimiento en general y con el saber a enseñar en particular, siempre ha estado presente, tanto en la problematización como en la exploración en el mismo espacio de la formación que constituye el desarrollo de la asignatura.

Es desde ese contexto que abordamos los requerimientos epistémicos para la enseñanza, retomando a Philip Jackson ([1986]2012) quien refiere dichos requerimientos oponiéndolos a los ocupacionales, a aquellos vinculados a las exigencias emocionales, al desgaste de energía física, las expectativas que la sociedad deposita en los docentes, etc. Los epistémicos engloban, tanto la pericia metodológica como el conocimiento de la materia a enseñar, sin dejar de lado el conocimiento de y sobre los sujetos a los que se pretende enseñar.

Para el autor, la adquisición de dicho conocimiento compromete la experiencia escolar como así también el saber sobre la disciplina a enseñar, pero plantea que nada garantiza que eso sea suficiente y es allí donde se interroga sobre los efectos de la formación docente.

Cabe considerar que las propuestas de formación docente se configuran a la luz de la investigación desarrollada sobre la enseñanza y la docencia, particularmente, los estudios enmarcados en la psicología cognitiva. En su intento de responder al interrogante respecto a qué saben y/o qué piensan los docentes cuando enseñan, intentan comprender las prácticas docentes bajo el supuesto de que existe una relación entre acción y pensamiento.

Los resultados de esos estudios han impactado en las propuestas de formación docente otorgando particular importancia a la objetivación de las prácticas a partir de la recuperación de la experiencia, ubicando a la propia práctica como objeto de análisis y de reflexión en pos de significar y resignificar el conocimiento teórico, impartido en la formación inicial y que va a formar parte del proceso de construcción del conocimiento profesional docente en el que la dimensión práctica cobra relevancia.

En este marco, destacamos la noción de *conocimiento práctico* que, al decir de José Luis Medina Moya, es aquel que “subsume y reelabora las teorías y los conocimientos formales previos [...] en un conocimiento personal altamente adaptativo a las distintas situaciones del aula” (2006: 140).

Freema Elbaz (1983), identifica en este conocimiento un contenido, orientaciones y estructura. En cuanto al contenido, plantea cinco

dominios/conocimientos: de sí mismo, del medio, de la materia, del currículum y de la instrucción.

En cuanto a las orientaciones, indicarían el modo en que ese conocimiento se relaciona con el mundo de la práctica y pueden delimitarse cinco orientaciones: situacional (da cuenta de la tensión entre conocimiento teórico/académico y conocimiento de la situación), personal (supone la integración de situación y experiencia individual del docente), social (incluye la modelización del conocimiento a partir de las formas sociales), experiencial (refiere a la relación entre experiencia y conocimiento práctico) y teórica (determina las otras y relaciona el conocimiento del profesor con el dominio de la teoría).

Finalmente, la estructura de este conocimiento contempla idiosincrasia y uso situacional, conllevando a que su lógica interna difiera del conocimiento académico. El conocimiento práctico del docente supone entonces reglas de práctica (enunciados breves acerca de qué hacer y cómo), principios prácticos (enunciados más generales que derivan de la experiencia e integran teoría y práctica) e imágenes (composiciones mentales de cómo enseñar y cuya configuración incluye sentimientos, creencias, valores, deseos y necesidades). Igualmente, los planteos anteriores, no son opuestos a otros desarrollos en los que el carácter personal del conocimiento práctico y el conocimiento del aula cobran significado, rescatando y resaltando su carácter biográfico y situado.

Retomando la complejidad del quehacer docente y considerando lo referido sobre el conocimiento profesional docente y su caracterización, no podemos dejar de mencionar la propuesta de Donald Schön ([1983]1998), quien cuestiona la posesión de un conocimiento profesional capaz de dar respuesta y de resolver los problemas que la realidad impone y que, cada vez más, se caracterizan más por la incertidumbre, el desorden y la indeterminación.

El autor plantea que el modelo de racionalidad técnica, en el que la actividad profesional consiste en la resolución de problemas instrumentales a partir de la aplicación de la teoría y la técnica, encuentra sus límites ante la realidad sobre la que debe actuar el profesional en general y, en particular, en el caso de los docentes. En la práctica, los problemas no se presentan como dados para el profesional, sino que deben ser contruidos a partir de los materiales de las situaciones problemáticas que resultan incomprensibles, preocupantes e inciertas (Schön, [1983]1998). La alternativa es, según el autor, una epistemología de la práctica, la que reconoce el carácter inminentemente práctico del

conocimiento y en relación al que la reflexión ocupa un lugar central, tanto durante la acción como luego de ella. Edelstein (2011) realiza un recorrido por distintos autores que han referido a la reflexión como proceso necesario en la práctica docente y su transformación. Retoma a John Peters (1987), quien sostiene que la reflexión pondría en tensión las ideas de prácticas habituales o rutinas e intencionalidad en relación a éstas. Entendemos que ello conllevaría a no atribuir un valor negativo a las rutinas, sino a advertir que pueden conducir a un posicionamiento que, al no hacer lugar a los procesos de análisis y reflexión, no favorece la transformación de las prácticas.

También refiere a Jesse Goodman (1987), quien cuestiona el uso de la noción a modo de *slogan* sin considerar las implicancias de los procesos reflexivos en relación con la práctica docente. Propone delimitar el objeto y el proceso de reflexión y sus actitudes para llevarla a cabo. Destaca la integración del pensamiento racional e intuitivo en la resolución de problemas, así como la apertura y la escucha orientados a hallar sentidos y actuar considerando consecuencias.

En el marco del enfoque reflexivo de la práctica, delimita perspectivas sobre la reflexión que lo integrarían: reflexión como acción mediatizada instrumental (el conocimiento teórico se dirige a la práctica); como proceso de deliberación entre distintas orientaciones de la enseñanza (el conocimiento en tanto relativo informa u orienta la acción) y como reconstrucción de la experiencia (operando mediante tres fenómenos en paralelo: a- reconstrucción de las situaciones donde se produce la acción, b- reconstrucción de sí mismo como profesores y c- reconstrucción de los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos).

Los planteos explicitados nos conducen a la perspectiva de la reconstrucción social, dada la influencia de las condiciones sociales, políticas y económicas como escenario en el que se desarrolla la práctica docente.

En este marco, la formación docente ha de considerar por parte del profesor la adquisición de un bagaje cultural de orientación política y social a partir de la apropiación de saberes provenientes de las ciencias humanas. Asimismo, deberá propiciarse el desarrollo de capacidades y de actitudes para la reflexión crítica y, por ende, que busquen desnaturalizar las prácticas. Finalmente, se tenderá a que el docente asuma el compromiso de ser un intelectual transformador.

A partir de lo expresado, entendemos que en los contextos de formación docente en general y durante las instancias de socialización pre profesional y/ práctica de la enseñanza supervisada en particular, tanto los docentes formadores como aquellos en formación, han de asumir el compromiso, no sólo de desarrollar acciones/intervenciones profesionales informadas por el saber específico, sino que han de reflexionar sobre sus propias prácticas atendiendo a lo situado de las mismas y en términos de un proceso de carácter social y político. Ello implicaría comprender la reflexión como ideológica, al decir de Stephen Kemmis (1999).

Por su parte, Guy Fenstermacher (1989) plantea que el formador como estudioso de la enseñanza ha de incidir en los docentes para que ellos se conviertan, a su vez, en estudiosos de la suya.

Como podemos apreciar, el valor que la reflexión ocupa en la construcción del conocimiento profesional docente hace hincapié en dichos procesos y, fundamentalmente, con relación a la acción/práctica docente con especial atención a las perspectivas que sobre la enseñanza se juegan en dicho proceso. La idea de un conocimiento base para la enseñanza (Lee Shulman, 2005) cobra fuerza, al tiempo que se reconoce que los profesores tienen dificultades para articular lo que conocen y cómo lo conocen. La problematización vinculada a la enseñanza ha de ser inherente al propio proceso de profesionalización docente, a su vez, también interrogado en las diferentes instancias de formación, de ejercicio y de actualización docente.

Retomando la idea de Jackson ([1986]2012) en torno a los requerimientos epistémicos para la enseñanza, resulta interesante su articulación con lo planteado por Shulman (2005), quien sostiene que este proceso comienza cuando el profesor comprende aquello que se ha de aprender y cómo debe enseñarlo. A este punto de partida, le siguen un conjunto de actividades en las que se transmiten conocimientos específicos, ofreciendo oportunidades para que los alumnos los aprendan considerando que en ese proceso de aprendizaje se produzca algo del orden del pensamiento crítico y creativo. Para el autor, la enseñanza culmina con nuevas comprensiones por parte del profesor y del alumno.

Ahora bien, esta noción de enseñanza implica la existencia de lo que denomina “conocimiento base” y que está integrado por un conocimiento del contenido; didáctico general; del currículo; didáctico del contenido; de los alumnos y sus características; de los contextos educativos; de los objetivos, finalidades y valores educativos y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

De ese conjunto de conocimientos, el Didáctico del Contenido cobra particular significado, ya que se lo reconoce como una amalgama especial entre materia y pedagogía que constituye la forma propia de comprensión profesional de los docentes.

Representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos y se exponen para su enseñanza (Shulman, 2005: 11)

El conocimiento del contenido o materia es la primera fuente del conocimiento base para la enseñanza. Considerando que el profesor integra una comunidad académica, se espera que comprenda la estructura de la materia a enseñar, los principios de su organización conceptual y también los de los problemas y los procedimientos inherentes a la investigación en la disciplina. Medina Moya (2006) refiere al conocimiento sustantivo o declarativo como el marco teórico que los investigadores utilizan para delimitar las cuestiones a indagar y que también orientan la investigación. El conocimiento sintáctico o procedimental remite a los métodos de investigación aceptados para producir conocimiento válido. Finalmente, las creencias acerca del contenido van a influir en la determinación de qué se enseña y cómo, incluyendo la decisión respecto a lo que es importante o no conocer de la disciplina.

Sin embargo, la habilidad del profesor para transformar el conocimiento de la materia supone algo más que el conocimiento de la sustancia y la sintaxis de la propia disciplina. Ello requiere conocimiento de los aprendices y del aprendizaje, del currículum y del contexto, de los fines y de los objetivos, de la acción didáctica (Grossman y otros, 2005).

Como advertimos, si bien el conocimiento para la enseñanza no se reduce al conocimiento de la materia, resulta importante reconocer sus implicancias a la hora de pensar en sus transformaciones para ser enseñado. En este proceso, es fundamental tener en cuenta el grupo de alumnos al que se pretende enseñar y el contexto institucional, cultural y social en el que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se desarrollarán. Asimismo, resulta central la consideración de las experiencias previas del docente que, a modo de conocimiento práctico, se integra al proceso de toma de decisiones que supone la enseñanza en todas sus fases.

Reflexiones finales

Lo planteado hasta aquí nos conduce a considerar, en el caso particular de la formación de los profesores en Psicología, la importancia de, no sólo caracterizar y problematizar el conocimiento psicológico en su especificidad, sino también la relación que el futuro profesor ha construido con ese saber, atendiendo a la heterogeneidad de estos docentes en formación y entre los que hay algunos que vienen desempeñando el rol, tanto en contextos educativos formales y/o informales y otros que aún no lo han hecho. En este sentido, las expectativas y el modo en que transitan la experiencia de la socialización preprofesional van a delinear “maneras” singulares a la hora de asumir el rol de practicante, de analizar y de reflexionar sobre su propia práctica.

Creemos que, atendiendo a ello, la propuesta que constituye el desarrollo de la asignatura y el dispositivo de formación que en función se configura, tiene que promover la problematización de la relación que el docente en formación ha establecido y sostiene con el conocimiento psicológico en general y, en particular, con el saber a enseñar. En este sentido, debemos tener en cuenta que, según la asignatura que deba desarrollar el profesor en Psicología, el saber disciplinar podrán ser contenidos de enseñanza o bien formará parte de la perspectiva que el docente imprima en la transmisión de contenidos provenientes de otras disciplinas.

En este punto es que esa relación puede ser objeto de análisis y de reflexión en el mismo proceso de formación antes, durante y con posterioridad a la experiencia de enseñanza que, en el caso particular del desarrollo de nuestra materia, constituyen las prácticas de la enseñanza supervisadas.

Actualmente -y teniendo en cuenta, tanto los planteos teóricos referidos como los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas desde la cátedra y la experiencia docente- el desafío es potenciar la problematización en la formación de grado en relación al conocimiento disciplinar construido, su caracterización y su valor como parte del conocimiento base para la enseñanza.

En este sentido, durante el tramo final de dicha formación, venimos ampliando y profundizando el abordaje del tema, así como proponiendo situaciones y actividades que permitan al docente en formación pensar y pensarse como profesor, pudiendo reflexionar sobre

su relación con el saber psicológico, sobre las creencias construidas y sobre la articulación entre dicho conocimiento y la enseñanza.

Consideramos necesario que el futuro profesor analice y reflexione sobre el dominio que posee respecto a la estructura sustantiva y sintáctica del conocimiento psicológico, así como sobre sus propias creencias en torno al mismo. A su vez, resulta necesario que repare en la transmisión de contenidos de otras asignaturas de su incumbencia, en las que la enseñanza está más orientada a promover prácticas que a apropiarse de conceptos. En ese caso, resulta fundamental que el profesor en Psicología pueda reflexionar sobre cómo su perspectiva disciplinar y su posición profesional como docente inciden en esa tarea.

Finalmente, cabe interrogarse, desde nuestro quehacer en la formación de estos profesores, respecto a si esta problematización sobre la enseñanza del conocimiento psicológico en los términos propuestos debe propiciarse sólo al final de la formación de grado o si debería ser contemplada desde los primeros años de dicha formación.

Referencias bibliográficas

- Cardós, P. (2016). "Profesionalización de Profesores en Psicología graduados en la UNLP". En *Revista Trayectorias Universitarias*, 2 (2), s/p.
- Compagnucci, E. y Cardós, P. (2006). "Dispositivos de formación para la enseñanza en Psicología". En *Revista Praxis Educativa. Instituto de Ciencias para la Investigación Interdisciplinaria*, X (10), pp.29-32.
- _____. (2007). "El desarrollo del conocimiento profesional del Profesor en psicología". En *Revista Internacional e Iberoamericana de Orientación Vocacional Ocupacional*, 7, pp. 103-114.
- Compagnucci, E.; Cardós, P. y Scharagrodsky, C. (2005). "La formación del profesor en Psicología: hacia una práctica reflexiva". En *Memorias de las XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología UBA. Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR "Avances, nuevos desarrollos e integración regional"*, Tomo I, pp. 203-205.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*, London: Croom Helm.

Fenstermacher, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza*, vol. I: *Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.

Goodman, J. (1987). "Reflexión y formación del profesorado". En *Revista de Educación*, 284, s/p.

Grossman, P.; Wilson, S. y Shulman, L. (2005). "Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza". En *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 9 (2) [Publicación original: "Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching", en M. C. Reynolds (ed.): *Knowledge Base for The Beginning Teacher*. Pergamon Press, Oxford, 1989, 23-36. Traducción de Pedro de Vicente Rodríguez].

Jackson, P. ([1986] 2012). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Kemmis, S. (1999). "La investigación/acción y la política de la reflexión". En Pérez Gómez, A.; Barquín Ruíz, J. y Angulo Rasco, J.F. (eds.) *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

Medina Moya, J. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata.

Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.

Peters, J. (1987). "La reflexión, un concepto clave en la educación del Profesor". En *Revista de Educación*, 282, s/p.

Sanjurjo, L. (2004). "La construcción del conocimiento profesional docente". En *La Formación docente. Publicación de Conferencias y Paneles del 2º Congreso Internacional de Educación*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Schön, D. ([1983] 1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Shulman, L. (2005). "Conocimiento y enseñanza: fundamentos de una nueva reforma". En *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 9 (2), s/p [Publicado originariamente en *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1987, pp. 1-22]

Acerca de la autora

Paula Daniela Cardós es licenciada y profesora en Psicología egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es

especialista en Docencia Universitaria (UNLP), profesora adjunta ordinaria de la cátedra Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología del Profesorado en Psicología (UNLP) y directora del Programa de Ingreso, Inclusión y Permanencia de la Facultad de Psicología (UNLP). A su vez, es integrante de proyectos de investigación y del programa de incentivos, además de ser autora y coautora de publicaciones en revistas nacionales e internacionales sobre temáticas vinculadas a la formación de profesores, la enseñanza de la psicología, las relaciones entre formación y la práctica del psicólogo en ámbitos educativos, como también sobre la formación e investigación en Psicología, particularmente en los aspectos éticos y metodológicos.