

# EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL DEL PROFESOR EN PSICOLOGÍA

Elsa Compagnucci\* ; Paula Cardós\*\*

---

*\* Profesora Titular Ordinaria de las Cátedras: Fundamentos Psicológicos de la Educación y Planificación Didáctica. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.  
march@flash.com.ar.*

*\*\* Ayudante Diplomada de las Cátedras mencionadas.*

*“Las experiencias pasadas no se entierran como si fuesen tesoros arqueológicos, sino que el pasado es recreado a medida que se dice. A través de este diálogo narrativo entre reflexión e interpretación, la experiencia se transforma en saber pedagógico sobre los contenidos” Sigrun Gudmundsdottir, 1998, p.60*

## Resumen

El presente trabajo se inscribe en el Proyecto “La enseñanza y el aprendizaje de la Psicología: un estudio de la práctica docente en profesores y principiantes”. El mismo se integra al programa de investigaciones que venimos desarrollando desde el año 1998, en el contexto de la cátedra “Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología”, tramo final del trayecto de formación de los profesores en psicología.

Las investigaciones mencionadas han puesto en evidencia el lugar de las representaciones y creencias personales a la hora de enseñar. Ello nos ha llevado a adentrarnos en los estudios sobre el conocimiento del profesor considerando particularmente su proceso de desarrollo en la instancia de formación.

Nuestra propuesta contempla dispositivos de observación, reflexión, evaluación y autoevaluación que posibilitan significar y resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta el papel del conocimiento profesional del profesor y su desarrollo. El análisis del proceso de las prácticas de la enseñanza revela que las mediaciones que atraviesan el saber, en la instancia de ser enseñado se constituyen en ejes de las reflexiones. Esto pone en juego la relación del futuro profesor con el conocimiento y su proyección en la construcción de la identidad profesional.

**Palabras Clave:** enseñanza de la psicología, dispositivo de formación; reflexión; conocimiento profesional.

## Introducción

La propuesta pedagógica de la cátedra “Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología”, incorpora un dispositivo de formación que permite promover y abordar la construcción del conocimiento profesional del profesor en psicología.

Las “prácticas de la enseñanza” implican la configuración de una relación particular entre el docente formador y el alumno practicante, que pretende propiciar la interrogación acerca de la singularidad en que se inscriben los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El desarrollo del conocimiento profesional del profesor supone un proceso de construcción y reconstrucción de significados sobre la relación pedagógica contextualizada institucional y socialmente.

La supervisión, actividad asumida por el docente formador, no es entendida como control, sino como “acompañamiento” en pos de orientar el desarrollo profesional desde una perspectiva colaborativa, donde el reconocimiento y enriquecimiento comprometen e impactan en los sujetos implicados en el proceso formativo, a saber: alumno practicante, docente formador y profesor del curso.

La construcción de conocimiento es un proceso compartido por el docente y el alumno en tanto en el acto de enseñar también aprende el docente.

(...) “Este proceso se caracteriza por los mismos elementos de interacción entre objeto y sujeto y no solo por procesos de asociación. Así, el profesor al igual que el alumno con el saber escolar, no copia la información de la realidad sino que va realizando un proceso de interiorización progresiva mediante sucesivas acomodaciones, asimilaciones y equilibraciones.” (Carretero, 1998, p.13).

Ubicados en esta perspectiva entendemos que así como los alumnos poseen ideas previas, más próximas al conocimiento cotidiano que al académico, que se ponen en juego en el momento de aprender, los docentes portan creencias que más allá de la intencionalidad impregnan sus prácticas.

La práctica profesional supone el uso responsable, autónomo y contextualizado de los conocimientos adquiridos en el trayecto formativo y requiere el desarrollo de un pensamiento complejo.

Desde el espacio de la cátedra hemos tratado de favorecer la formación crítica y reflexiva implementando dispositivos que promuevan y propicien el aprendizaje de la reflexión.

## **Desarrollo**

### *El conocimiento profesional del profesor*

El conocimiento profesional del profesor es una categoría que refiere al saber teórico y práctico del docente. Se trataría de un sistema más o menos complejo que se va constituyendo en función de saberes, creencias, destrezas, habilidades y capacidades. La reflexión del docente respecto a lo que debe aprender el alumno y a cómo lo

aprenderá, es lo que motiva la interacción entre sus creencias y saberes y las condiciones contextuales, configurando y orientando sus acciones (Zamudio, 2003).

La *profesionalización* del docente entendida como la formación y el cambio en las maneras de *ser* y de *estar* en la profesión se basa en el sentido-significado que se da al trabajo docente. El conocimiento práctico estructura ese proceso e involucra tres aspectos: 1) el conocimiento sobre y para la enseñanza; 2) la articulación interactiva con la escuela como contexto de trabajo y producción docente; y 3) las maneras de ser y estar en la profesión, que lo convierten o no en profesional competente y comprometido (Barboza Abdala, 2004).

La experiencia adquirida durante la propia historia escolar es la base de las concepciones epistemológicas sustentadas por los profesores. Estas concepciones resultan al mismo tiempo la “materia prima” y el obstáculo más relevante en la construcción de un conocimiento profesional significativo (Porlán Ariza, Rivero García & Martín del Pozo, 1998).

Desde una perspectiva constructivista los cambios en la epistemología personal y en la práctica de los profesores implican giros/rupturas conceptuales, metodológicas y actitudinales que posibilitan una reestructuración de su pensamiento. Furió y Carnicer (2002) sostienen que estos cambios son posibles a partir de nuevos modelos de formación basados en la enseñanza-aprendizaje como investigación orientada, actividad que ha de considerar las ideas, intereses y necesidades formativas de los profesores participantes. Siguiendo esta lógica resulta necesario impulsar la integración teoría - práctica al tiempo que se propicia la innovación e investigación didáctica.

El conocimiento de la materia supone dimensiones que influyen en la enseñanza y aprendizaje de los futuros profesores, a saber: el conocimiento del contenido (información objetiva, organización de principios y conceptos centrales); el conocimiento sustantivo (conocimiento de las estructuras sustantivas, de los paradigmas que guían el foco de indagación en una disciplina) , el conocimiento sintáctico ( conocimiento de las estructuras sintácticas de una disciplina y que constan de instrumentos de indagación, cánones de evidencia y pruebas que admiten el nuevo conocimiento en determinado campo) y las creencias acerca de la materia (Grossman, Wilson & Shulman , 2005).

Se ha demostrado que uno de los desafíos principales que enfrentan los profesores principiantes tiene que ver con la transformación del conocimiento disciplinar en un conocimiento apropiado para la enseñanza. Ello supone algo más que el conocimiento de las estructuras sustantiva y sintáctica de la disciplina, requiere también el

conocimiento respecto de los alumnos y su aprendizaje, del currículum, del contexto, de la acción didáctica específica de la materia (Grossman et al. 2005).

Shulman (1987) aporta el concepto “saber pedagógico sobre los contenidos” con el cual designa las modalidades bajo las cuales los docentes conocen y comprenden la materia; es el saber específico de la enseñanza entendida ésta, para el autor, como una actividad interpretativa y reflexiva en la que los maestros dan vida al conocimiento y a los textos.

### *El desarrollo del conocimiento profesional*

El desarrollo profesional supone un proceso de aprendizaje en el que la reflexión ocupa un lugar central ya que posibilita la exploración y revisión de las experiencias y del conocimiento dando lugar a una nueva comprensión que se traduce en acción. Järvinen (1998) adhiere a la naturaleza reflexiva de la práctica teniendo en cuenta los aspectos afectivos que intervienen en ella , proponiendo el desarrollo de herramientas que faciliten la reflexión sobre las maneras de percibir, comunicarse, pensar y actuar.

Los docentes poseen o portan creencias que más allá de su intencionalidad impregnan sus prácticas. Estas constituyen un conocimiento que se construye en el proceso de desarrollo profesional. Clandinin y Connelly definen el conocimiento como el “cuerpo de convicciones y de significados conscientes o inconscientes, que han surgido de la experiencia íntima, social o tradicional, y que se expresan en las acciones de una persona.” (Clandinin & Connelly, 1988, p.41).

Al enseñar el docente pone en acto una epistemología subyacente que le es propia y que es a la vez producto de una biografía escolar colectiva. Ese conocimiento se pone en evidencia cuando se valoran el conocimiento y sus tipos, se seleccionan contenidos, se diseñan, formulan y evalúan actividades.

El desarrollo del conocimiento profesional de los profesores supone la transformación de los distintos tipos de conocimiento que el sujeto ha adquirido tanto de su experiencia en relación al mundo como en su formación académica. Ese proceso de transformación se da a partir de la práctica, de ahí que el estudio del desarrollo del conocimiento profesional de los profesores contemple la instancia previa al ejercicio de la profesión, es decir su actuación como practicante.

En este sentido seguimos a Schön (1992), autor que remite a la figura del practicante reflexivo otorgándole especial relevancia al proceso de revisión crítica de sus pensamientos y acciones como un camino para mejorar su práctica.

Considerando lo planteado por Järviner (1998) entendemos que los procesos de desarrollo que tienen lugar durante las prácticas apuntan a lograr que los futuros profesores sean capaces de realizar una práctica profesional reflexiva pudiendo

reflexionar críticamente sobre su percepción, pensamiento y acción, así como sobre el contexto en el que desarrolla su práctica a fin de promover cambios.

Una propuesta formativa cuyo objetivo es la toma de conciencia de los futuros enseñantes respecto a las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza requiere un compromiso que atienda a la complejidad de la práctica docente. Arnaus señala que “para desarrollar la comprensión y reflexión sobre las instituciones y los procesos educativos y promover una actitud crítica de los mismos es necesario plantearse la visión del conocimiento que se transmitirá. Y una perspectiva u otra de conocimiento nos conducirá a elegir unas determinadas relaciones en el aula, unas tareas de aprendizaje y no otras y unos procesos de evaluación coherentes”. (Arnaus, 1999, p.610).

Es esencial entonces favorecer una perspectiva problematizadora y crítica del conocimiento, para lo cual es menester valorar la capacidad de indagar e interpretar la realidad, así como también considerar la pluralidad y provisionalidad del conocimiento. La formación, en este sentido, problematiza el conocimiento pedagógico con el propósito de dotarlo de un significado personal que evite su reproducción y favorezca su significación y resignificación, a partir de la reflexión sobre la relación teoría-práctica en el contexto formativo.

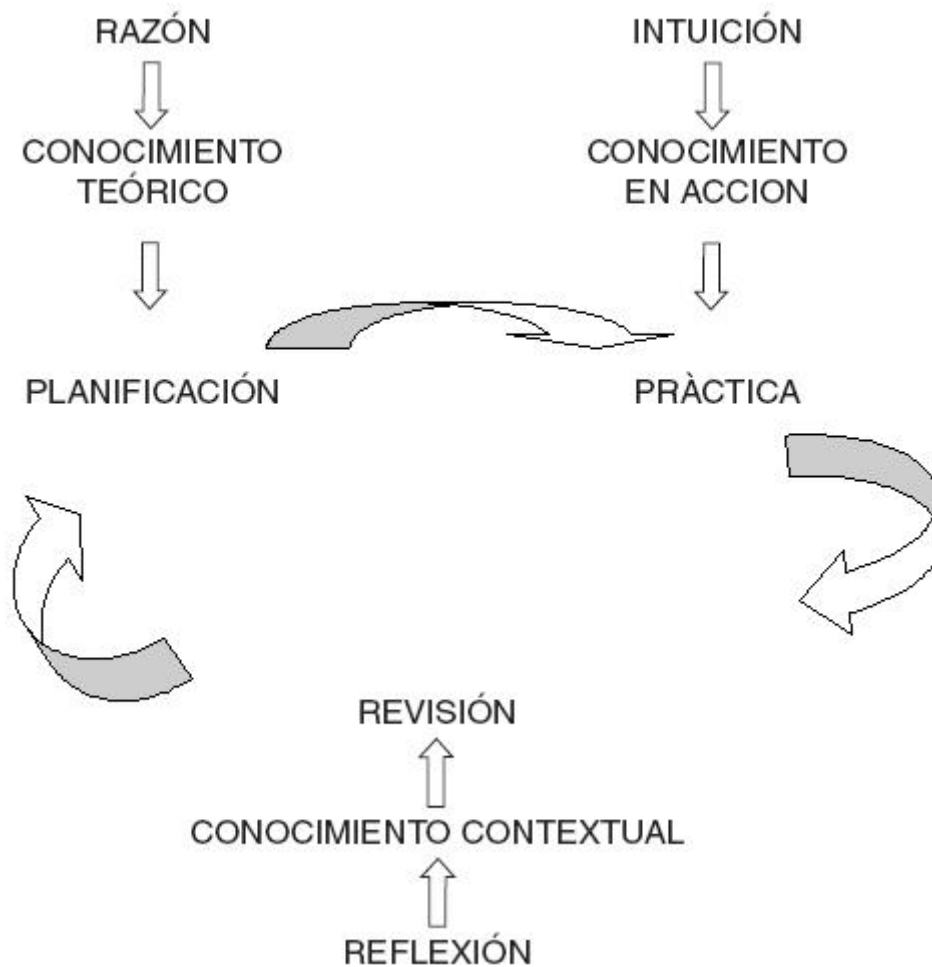
La articulación teoría-práctica no solo busca la comprensión sino la toma de conciencia de las condiciones reales y los contextos que posibilitarán la acción para el cambio. Siguiendo a Elliot (1990) la práctica reflexiva es un proceso dialéctico de generación de práctica a partir de la teoría y de teoría a partir de la práctica.

Schön al abordar la complejidad que implican las prácticas señala que es necesario ir más allá de la aplicación mecánica de la teoría, se requiere el reconocimiento y evaluación de la situación, su tematización y/o problematización para, a partir del conocimiento profesional, elaborar una respuesta singular. La incertidumbre en la que se configura la práctica exige el corrimiento de posturas enmarcadas en la racionalidad técnica.

Las prácticas de la enseñanza por su singularidad demandan la construcción de acciones, la reflexión sobre esas acciones y el conocimiento surgido de esa reflexión. El desarrollo de estas dimensiones posibilita la construcción del conocimiento profesional.

La reflexión como herramienta para la formación del profesor cobra relevancia a la luz de los resultados surgidos de la aplicación de enfoques formativos que disocian o fracturan los procesos de apropiación de los conocimientos teóricos y prácticos (Ver Cuadro 1).

## LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO EN LA ENSEÑANZA



La reflexividad en contextos de formación favorece la comprensión abarcativa y profunda aunque no garantiza una mejor práctica; para que este proceso se vierta en la actuación del profesor es necesaria la instancia deliberativa que conjuga intuición y razón. El pensamiento intuitivo se basa en conocimientos tácitos en tanto que el pensamiento analítico se asienta en conocimientos más explícitos. Ambas formas de pensamiento intervienen en la práctica docente de manera conjunta o independiente. En algunas circunstancias al profesor le resulta difícil expresar en forma verbal y racional lo que ocurre en el aula, es entonces cuando la expresión metafórica, las imágenes resultan alternativas plausibles y efectivas para dar cuenta de los hechos. En este proceso es posible identificar distintos objetos y niveles de reflexión. Entre los primeros: *-personalidad profesional del profesor, -situación docente, -currículum y contenido curricular, -institución educativa.* En cuanto a los niveles de reflexión se plantean: *-competencia técnica* (el foco de interés centrado en el logro del dominio adecuado y aplicación eficaz del conocimiento educativo), *-herramientas para la práctica reflexiva* (se describen las experiencias

considerando su naturaleza y lógica), *-conciencia crítica* (se analizan los criterios morales y éticos que subyacen a la acción práctica).

### **La particularidad del conocimiento disciplinar en el desarrollo del conocimiento profesional**

En el caso particular de los profesores de psicología resulta necesario considerar el desarrollo de la disciplina psicológica como cuerpo de conocimiento científico.

La historia de la Psicología conlleva la constitución de diversas teorías que intentan con distintos conceptos y categorías capturar conceptualmente lo que conocemos como subjetividad.

La enseñanza de la Psicología requiere de la reflexión sobre su objeto de estudio considerando tanto su particularidad (lo insustancial) como el contexto histórico y epistemológico en que se lo conceptualiza.

A su vez el saber psicológico se caracteriza por generar diversos efectos en aquellos que lo aprenden ya que se trata de un saber sobre uno mismo, lo cual despierta el deseo pero también pone a jugar el temor. El docente que porta el saber suele motivar representaciones ligadas al aspecto diagnóstico que se relaciona con el conocimiento psicológico. Los ejemplos utilizados para trabajar los contenidos deben ser adecuadamente seleccionados dado que forman parte de la experiencia cotidiana.

Considerando lo explicitado sobre el conocimiento disciplinar se hace necesaria la reflexión sobre sus particularidades a fin de identificar tanto los aspectos que facilitan como los que obstaculizan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **Metodología de la formación**

El estudio desarrollado en el marco de la implementación de nuestra propuesta de formación responde a una perspectiva cualitativa, en la que cobra relevancia el enfoque etnográfico en tanto se rescatan acciones y discursos de la práctica, a partir de los cuales se propicia el acceso a las estructuras de significación que les dan sentido.

El dispositivo de formación incluye: escritura y reflexión sobre la biografía escolar; observaciones de clase, registro narrativo y análisis; planificación y desarrollo de las clases; reflexión y reconstrucción de las propias prácticas a modo de autoevaluación.

La narrativa posibilita la elaboración de significados que sirve de apertura a un proceso de reconstrucción, significación y resignificación de la propia práctica. La presentación y representación narrada de la propia experiencia permite tomar distancia para asumir una posición más crítica y reconstruir las formas de actuar y ser en el aula.

La propuesta de la cátedra de prácticas de la enseñanza promueve el pasaje del grupo de enseñanza al grupo de formación; en este proceso se reconocen por lo menos tres instancias en las que el dispositivo grupal se instala posibilitando la interacción, el diálogo, la intersubjetividad.

En cada una de esas instancias el conocimiento teórico cobra centralidad en tanto objeto que a partir del diálogo da lugar a la reflexión.

En un primer momento (clases teóricas y/o prácticas) es el docente formador quien ofrece la experiencia para que los alumnos, futuros practicantes, puedan reflexionar valiéndose del conocimiento científico (en este caso pedagógico y psicológico) pudiendo adentrarse en la relación teoría- práctica.

En un segundo momento (clases prácticas y/o espacio de supervisión) es el alumno practicante quien aporta la experiencia (sus registros de observación o su propia práctica de la enseñanza) con el propósito de reflexionar en el seno del grupo o en la relación con el supervisor. En este caso la toma de conciencia permitirá la articulación teoría-práctica dando lugar a la interpretación de las situaciones, como así también a modificar las propias acciones, sea en lo inmediato (proceso mismo de prácticas de la enseñanza) o a futuro (su práctica profesional).

Los alumnos practicantes hacen uso de una serie de instancias e instrumentos que conforman el dispositivo de formación y posibilitan el desarrollo de su conocimiento profesional a partir de las prácticas de la enseñanza.

La implementación del dispositivo de formación referido, supone un modelo de supervisión que supere las concepciones que vinculan dicha actividad al control (supervisión como inspección) y/o a la transferencia de habilidades, destrezas, métodos, técnicas, etc. (supervisión como tecnología). Por ello adherimos a los modelos que posibilitan a su vez la problematización en torno a la misma actividad supervisora.

En este sentido se toma la perspectiva de la supervisión clínica, la cual no asocia la actividad de supervisión al status jerárquico superior y a la imposición de criterios e interpretaciones sino que la presenta como un proceso en el cual las reglas, relaciones y tareas se auto-construyen en la interrelación de apoyo y desarrollo profesional tanto del docente formador como de los docentes en formación ( Angulo Rasco, 1999)

## **Conclusiones**

*“Descubrimos que los profesores son incapaces de contarnos en forma inmediata los procesos mentales que tienen lugar en la toma de decisiones en el aula”  
(Brown y Mc Intyre, 1993).*



Entre el conjunto de competencias que se ponen en juego en la actividad del aula identificamos como habilidades relevantes, que el practicante pueda reconocer el contexto, interpretar la situación y realizar los ajustes necesarios en el marco de la intervención didáctica.

A través de los estudios que venimos desarrollando podemos apreciar la importancia que cobra la relación teoría-práctica en el ejercicio de la profesión del profesor de psicología, en el que se conjuga el conocimiento científico (disciplinar y pedagógico) y el pensamiento intuitivo, siendo crucial la instancia en la que interviene cada uno de ellos.

Nuestros trabajos reafirman lo sostenido por diversos autores: Atkinson (2000), Elliot y Calderhead (1993), Eraut (1994), Greenfield (1997) respecto al efecto que en los contextos formativos cobra la presentación del conocimiento teórico en circunstancias asociadas a la práctica. Creemos que el docente formador debe situarse en el nivel de experiencia del alumno practicante, propiciando el trabajo sobre la propia práctica lo cual posibilita comprender las decisiones y estrategias utilizadas a la luz de la experiencia que las produjo. El pasaje por las prácticas de la enseñanza se constituye en un hito en la construcción del conocimiento profesional del profesor en psicología. La implementación del dispositivo de formación que presentamos permite un análisis de ese proceso focalizado en las características que asume la reflexión-acción que se suscita a partir de las distintas instancias y la aplicación de instrumentos que conforman la propuesta curricular.

En este sentido las investigaciones que venimos realizando en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la psicología en contextos de formación, nos ha posibilitado desentrañar la complejidad que asume el conocimiento psicológico a la hora de ser transformado en conocimiento a enseñar.

En el trayecto de formación es posible observar el desarrollo del pensamiento profesional a través de las narrativas producidas al momento de la autoevaluación de las prácticas. En ellas abundan expresiones discursivas, algunas de carácter metafórico que ilustran el proceso de enseñar- aprender psicología.

Las imágenes hacen posible recoger el caudal experiencial de manera espontánea sin exigencias de articulación de las distintas formas de conocimiento. Clandinin (1986) sugiere la imagen como recurso para comprender la base en la que se sustenta la toma de decisiones intuitivas. Esto aparece claramente ante situaciones complejas en las que se hace difícil expresar el pensamiento. Refiere un practicante: “no es fácil desprenderse de lo que uno sabe de psicología...”, otro explicita: “a mi me costó encontrar el equilibrio...”, un tercero plantea: “las recetas mágicas no existen”.

El análisis de veinte autoevaluaciones ha posibilitado la visualización de objetos y niveles de reflexión. En la mayor parte de los casos las reflexiones se centran en el contenido curricular (grado de abstracción y complejidad del conocimiento psicológico); un número menor de alumnos reflexiona en torno a la competencia técnica con alusiones a la transposición didáctica y sus implicancias en el desarrollo de las clases. La reflexión crítica respecto a las propias prácticas aparece en muy pocos casos en tanto requiere de una alta implicación subjetiva.

Estos resultados pueden ser explicados en función del desarrollo del conocimiento profesional a partir de la propuesta formativa. La identificación, problematización y tematización de obstáculos y conflictos a la hora de enseñar pone de manifiesto la posibilidad del practicante de percibir, pensar y promover cambios a partir de sus acciones.

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, actividades y contextos.

Si consideramos que el proceso de reflexión se dinamiza en la medida en que se permite al practicante aprender de su propia experiencia y conocimiento, se hace necesario apreciar en el desarrollo del conocimiento profesional del profesor el valor que cobra la relación que se configura entre docente formador y alumno practicante.

Problematizar el proceso formativo abre el camino hacia el desarrollo del conocimiento profesional no solo en los sujetos en formación sino también en los sujetos formadores. Si la intersubjetividad remite a la relación dialógica que permite tomar conciencia de lo que uno es a través de lo que el otro le devuelve, el decir de los alumnos practicantes, al final de su trayecto formativo renueva la relación construida en el proceso, posibilitando en el “escribir” y “leer” reflexiones la transformación a su vez, de las prácticas de los propios formadores.

### **Notas**

1. Programa de Incentivos. U.N.L.P. 2004-2006. Directora: Elsa Compagnucci.
2. “La formación de profesores en psicología en la U.N.L.P. (1998-2000) y “La transposición del Conocimiento psicológico: el saber, sus mediaciones y los actores” (2000-2003).

### **Bibliografía**

1. Angulo Rasco, J. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En: J.F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz & A.I. Pérez Gómez (Eds.) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. (pp. 261-319). Madrid: Akal.
2. Angulo Rasco, J. (1999). La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. En: J.F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz & A.I. Pérez Gómez (Eds. Op.cit. (pp. 553-595).

3. Arnaus, R. (1999) La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En J. F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz & A.I. Pérez Gómez (Eds.), Op.cit. (pp.599-635).
4. Atkinson, T. & Claxton, G. (Eds.) (2002) *El profesor intuitivo*. España: Octaedro.
5. Barboza Abdalla, M. (2004). En las redes de la profesión, resignificando el trabajo docente. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9, (20), 159-181.
6. Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En: L. M. Villar Angulo, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. (pp.21-37)). Alcoy: Marfil.
7. Carretero, M. (Ed.) (1998). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique.
8. Clandinin, D., Connelly, F. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. En: L.M. Villar Angulo Op.cit. (pp.39-61).
9. Compagnucci, E. & Cardós, P. (2004) Formación para la enseñanza de la Psicología: la observación como analizador. En: "*Memorias de las XI Jornadas de Investigación*". (Tomo1, pp.200-203) Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
10. Compagnucci E. & Cardós, P. (2005). La dimensión intersubjetiva en el desarrollo del *conocimiento profesional del profesor en psicología*. En: "Psicología, ciencia y profesión. Contextualización de las teorías y las prácticas" (CD). 2º Congreso Marplatense de Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata.
11. Compagnucci, E., & Cardós, P., (2005) La formación del profesor en psicología: hacia una práctica reflexiva. En: "*Memorias de las XII Jornadas de Investigación*". (Tomo I, pp.203 –205). Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
12. Edelstein, G. & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
13. Filloux, J.F.(1996) *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los Documentos 3.
14. Furió, C. & Carnicer, J. (2002). El desarrollo profesional del profesor de ciencias mediante tutorías de grupos cooperativos. Estudio de ocho casos. *Enseñanza de las ciencias*, 20 (1), 47-73.
15. Gervais, C. & Correa Molina, E. ( 2004). Explicitación del saber de experiencia de los profesores en el contexto de las prácticas docentes: un marco conceptual y metodológico. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 9 (15), 141-167.
16. Grossman, P., Wilson, S. & Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento del material para la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, (2), 1-24. (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.)

17. Gudmundsdottir, S. (1998) La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En: McEwan, H. & Egan, K. (Eds.) (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. (pp. 52-71) Buenos Aires: Amorrortu.
18. Järvinen, A. (1998). El desarrollo de la reflexión durante la formación del profesor. En M. Carretero (Ed.) Op.cit. (pp. 83-99).
19. Pérez Gómez, A.I. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
20. Porlán Ariza, R., Rivero García, A. & Martín del Pozo, R. (1998). El conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las ciencias*, 16 (2), 271-288.
21. Sanjurjo, L. (2004) La construcción del conocimiento profesional docente. En *La formación docente*. (pp.121-129) Publicación del 2º Congreso Internacional de Educación. Universidad Nacional del Litoral.
22. Schon, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
23. Zamudio Franco, J. (2003). El conocimiento profesional del profesor de Ciencias Sociales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 87-104.

**Recibido:** Abril 2007

**Revisión recibida:** Julio 2007

**Aceptado:** Septiembre 2007