



LA DOCENCIA UNIVERSITARIA A TRAVÉS DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL PRÁCTICO: PISTAS PARA LA FORMACIÓN

María Susana Cuevas de la Garza

Currículo: doctora en Educación. Coordinadora del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede León. Sus temas de investigación versan sobre trayectoria escolar de estudiantes universitarios, habilidades de pensamiento, práctica docente y currículo.

Recibido: 14 de diciembre de 2012. Aceptado para su publicación: 14 de junio de 2013.

Como citar este artículo: Cuevas, M. S. (julio-diciembre, 2013). La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación. *Sinéctica*, 41. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41_la_docencia_universitaria_a_traves_del_conocimiento_profesional_practico_pistas_para_la_formacion

Resumen

Se presenta una forma de entender la docencia universitaria que da cuenta de las interrelaciones que se establecen entre los pensamientos, las creencias y las acciones de los profesores a través del concepto de conocimiento profesional práctico. A partir de una investigación realizada a propósito de la participación de los profesores universitarios en una reforma curricular, se definen cuatro dimensiones del conocimiento profesional práctico y en seguida se perfilan algunas líneas de reflexión para la formación docente.

Palabras clave: conocimiento de los profesores, práctica docente, profesores universitarios.

Abstract

This article presents a way to understand university teaching which considers the interrelationships between teacher's thoughts, beliefs and actions under the concept of practical professional knowledge. This is the results of a research focused on understanding the participation of teachers in a curricular reform within a Higher Education context. As an outcome, four dimensions were identified in this practical professional knowledge which have outlined specific teacher's continuing professional development as reflective practitioners.

Keywords: teachers' knowledge, teaching, university teachers.

INTRODUCCIÓN

Este artículo es producto de una investigación realizada en el contexto de una reforma curricular en una universidad privada, el objetivo era analizar la participación de los profesores universitarios en dicha reforma. La investigación se llevó a cabo en dos etapas y se utilizó una metodología cualitativa basada en el estudio de casos múltiples. La primera etapa estuvo centrada en la descripción de la práctica docente y la segunda buscó analizar la relación de la práctica docente con los postulados básicos de la reforma curricular. El aporte que se presenta en este artículo se refiere a la conceptualización de la práctica docente universitaria, producto de la primera etapa de la investigación.

Para abordar la práctica docente, se utilizó el concepto de conocimiento profesional práctico como constructo teórico que permitió describir, de una manera integral, los diferentes aspectos que entran en juego en la práctica de los profesores. A través de la forma en que se construyó este concepto, fue posible integrar el pensamiento y la acción de los profesores en categorías analíticas que reflejaban en forma integral la práctica docente.

Se entiende que la docencia es un fenómeno complejo por la multiplicidad de factores que lo determinan y por su naturaleza siempre dinámica y, en muchos sentidos, impredecible (Gimeno, 1998; Jackson, 2001; Woods, 1998). “Los docentes se enfrentan a muchos problemas y dilemas; tienen sus propios intereses y creencias; sin embargo se mueven en medio de muchos valores e ideologías en conflicto, viviendo dentro de una red de interrelaciones y expectativas” (Woods, 1998, p. 46).

Esta complejidad característica de la práctica docente ha sido estudiada a través de diversos enfoques y métodos. Uno de los primeros acercamientos tenía como punto de partida una concepción simple del proceso de enseñanza-aprendizaje y de lo que sucede en el aula, y lo reducía a la relación que se establece entre el comportamiento observable del profesor y el aprendizaje de los alumnos medido con el rendimiento escolar (Pérez, 1995). A partir de los años setenta, se comenzó a desarrollar una línea de investigación que considera importante no sólo la conducta observable del docente y los resultados, sino también los pensamientos (Clark y Peterson, 1990). Se establece una relación entre los pensamientos del profesor y su comportamiento en el aula, ya que todas las acciones que se realizan parten de sus procesos de pensamiento y éstos, a su vez, influyen en sus acciones.

La investigación sobre el pensamiento del profesor se ha ido ampliando desde un enfoque centrado en los procesos cognitivos, como lo reportan Clark y Peterson (1990), para incluir formas de indagación que consideran tanto las intencionalidades del profesor como la cultura que lo rodea (Perafán, 2004). Este enfoque se abre a las aportaciones de la psicología social al considerar que los profesores pertenecen a una clase social y que el conocimiento que utilizan en su práctica es una construcción que elaboran a partir de sus experiencias sociales y culturales.

Este enfoque tiene grandes repercusiones en los procesos de formación docente e innovación educativa (Escudero, 1999). Sin embargo, no logra dar cuenta de la complejidad que representa la práctica de la enseñanza. De manera especial se puede decir que no considera lo que han reconocido otras líneas de investigación derivadas de este enfoque, esto es: la presencia de una dimensión simbólica (Piña et al., 2003), personal (Clandinin & Connelly, 1998), intuitiva (Atkinson y Claxton, 2002) o artística (Woods, 1998) en el trabajo de los profesores, que funciona como un marco de carácter cognitivo-actitudinal que influye en su actuar y que van construyendo los profesores, que se nutre del conocimiento científico, del sentido común, y de las experiencias personales y profesionales.

Surgen, entonces, perspectivas alternativas que buscan explicar el contenido y las finalidades del pensamiento de los profesores; acercamientos diferentes que incluyen tanto la investigación sobre el tipo y contenido de los conocimientos que manejan y utilizan los profesores como la reflexión epistemológica de la naturaleza y orientación de ese conocimiento (Perafán, 2004). El programa de investigación sobre el conocimiento de los profesores puede verse como una continuación del programa sobre su pensamiento, que, al incluir las aportaciones de la antropología, la etnografía y la sociología cualitativa, deja de concentrarse sólo en los pro-

cesos psicológicos del pensamiento para entender de otra manera la interrelación entre el pensamiento y la acción de los docentes.

Generar cambios en la práctica docente es sumamente complejo por la naturaleza de su trabajo, las múltiples referencias que incorpora y la puesta en juego no sólo de conocimientos que se puedan adquirir a través de programas de formación o entrenamientos específicos, sino que, además, se ha visto que involucra un conjunto de saberes que emanan de la propia práctica y que se encuentran envueltos en un marco emotivo que incluye componentes afectivos, actitudinales, cargados de valores, ideología, estereotipos sociales y predisposiciones hacia el cambio (Belástegui, 2005). Este amplio conjunto de conocimientos sirve de base para que los profesores puedan interpretar nuevas ideas o enfoques y, con ello, modificar también sus prácticas.

Dentro de este programa de investigación sobre el conocimiento de los profesores, se encontraron estudios que se refieren al conocimiento profesional (Porlán y Rivero, 1998; López, 1999), conocimiento pedagógico (Imbernón, 2002), conocimiento didáctico, conocimiento personal (Clandinin & Connelly, 1998), conocimiento de la materia (Grossman, Wilson y Schulman, 2005) y conocimiento base para la enseñanza (Schulman, 2005). A partir del aporte de estas perspectivas, se definió el concepto del conocimiento profesional práctico específicamente para los profesores universitarios.

EL CONTEXTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Para describir la práctica docente universitaria por medio del concepto del conocimiento profesional práctico, se utilizó una metodología mixta basada en el estudio de casos múltiples; se seleccionaron siete profesores universitarios que pudieran reflejar la variedad de prácticas docentes que existen en el contexto universitario. Estos profesores son profesionistas de diferentes áreas: derecho, nutrición, psicología, ingeniería, administración y diseño; su edad oscilaba entre los treinta y uno y cincuenta años de edad; tenían entre cuatro y veinticuatro años de experiencia docente; uno de ellos era personal de tiempo contratado en la universidad y los demás tenían un contrato sólo por las horas de docencia que impartían. Todos combinaban de diferentes maneras sus actividades de docencia con su práctica profesional; por ejemplo: dando consultas o asesorías, trabajando en proyectos específicos o manejando su propia empresa. Las materias que se consideraron en la investigación también eran distintas en varios aspectos: algunas eran teóricas y otras prácticas, algunas se impartían en los primeros semestres; otras en semestres intermedios y otras al final de la carrera; una se impartía en la sala de cómputo, otra utilizaba laboratorios y otra incluía prácticas profesionales.

Se utilizaron técnicas que provienen de la investigación narrativa, ya que gran parte del conocimiento profesional práctico de los profesores no ha sido elaborado de manera consciente, sino que se encuentra implícito en las acciones y las historias que cuentan ellos. También se recurrió a otras técnicas que buscan encontrar evidencias prácticas de lo que hacen los profesores y de ahí poder inferir las concepciones que yacen detrás de las acciones: los profesores universitarios no siempre cuentan con el lenguaje técnico ni con el conocimiento teórico sobre la educación que se requiere como referente conceptual para elaborar y nombrar sus acciones e intenciones.

Para obtener información sobre la práctica docente, se utilizaron las siguientes

técnicas: una entrevista inicial, tres observaciones en clase; relatos de experiencias significativas; una carpeta docente en la que se fueron recolectando instrumentos de planeación didáctica elaborados por el profesor; materiales de trabajo para los alumnos y productos de aprendizaje de éstos. También se llevó a cabo una entrevista de historia de vida profesional y docente; se aplicó una encuesta a los alumnos y se revisaron los instrumentos institucionales mediante los cuales los alumnos evalúan a sus profesores.

La información recabada fue procesada con ayuda del programa NVIVO y analizada para describir el conocimiento profesional práctico de cada profesor, con base en las categorías que se definieron en el estudio. A continuación, se presenta una caracterización general del conocimiento profesional práctico de los profesores universitarios enriquecida con el análisis de los siete casos estudiados.

EL CONOCIMIENTO PROFESIONAL PRÁCTICO DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS

El conocimiento profesional práctico es el conjunto de saberes conceptuales y prácticos que los profesores utilizan para realizar su tarea docente y resolver los distintos problemas que se le presentan; es un conocimiento que los profesores van construyendo a partir de su trayectoria de formación profesional y docente y de sus experiencias como alumnos. Tiene una naturaleza práctica, pero se alimenta de las concepciones educativas básicas que han construido los profesores, y se encuentra nutrido por la profesión del docente. No se trata de un saber puramente teórico, sino que reconoce la dialéctica que se establece entre teoría y práctica, entre los procesos de pensamiento de los docentes y sus acciones concretas durante la planeación, realización y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. Sus principales características son:

- Tiene como ingrediente sustancial el conocimiento disciplinar sobre la materia que se enseña, dado que se trata de profesionistas que se desarrollan en áreas diferentes a la docencia.
- El conocimiento profesional sobre educación o pedagogía es limitado o prácticamente nulo; más bien se incorporan principios y pautas de acción emanadas de la propia experiencia como alumno.
- Es el resultado de la integración de saberes implícitos-explícitos, teóricos-prácticos, y profesionales (disciplinares)-personales.
- Los saberes prácticos de naturaleza didáctica provienen de dos fuentes: su propia experiencia docente y su participación en programas de formación; la primera es la de mayor peso.
- Tiene un fuerte componente de elementos implícitos en las acciones y que los profesores no reconocen porque no cuentan con el bagaje conceptual o teórico para nombrarlos con categorías o conceptos propios del campo de la educación.

Después de haber analizado diferentes tipos de prácticas docentes universitarias, se puede decir que el conocimiento profesional práctico de los profesores universitarios considera las siguientes dimensiones: el conocimiento sobre la materia que se enseña, en cuanto a su naturaleza, epistemología y formas de producción; las concepciones, muchas veces implícitas, acerca de lo que es enseñar y aprender; los saberes basados en la experiencia, que le permiten deducir acerca de los

límites de su actuación y la de sus alumnos; y las rutinas y pautas de acción. El siguiente esquema muestra las dimensiones del conocimiento profesional práctico que se explicarán posteriormente.

Esquema. Dimensiones del conocimiento profesional práctico de los profesores universitarios



El conocimiento sobre el contenido de la materia que enseña

Definir lo que es el contenido de la enseñanza no es una tarea fácil, por lo general, se piensa que es equivalente a una lista de temas o temario, en su mayoría referido a conocimientos teóricos o académicos que los estudiantes deberán “aprender”; sin embargo, *lo que contiene* la enseñanza es más que una serie de datos e informaciones de diverso tipo; los contenidos comprenden también comportamientos, valores, actitudes y habilidades de pensamiento que permiten darle sentido y significado particular a la materia que se enseña (Gimeno, 1995).

Con base en las clasificaciones de Porlan y Rivero (1998), Grossman, Wilson y Shulman (2005) sobre el conocimiento del contenido y atendiendo a las características de la práctica docente universitaria, se pueden identificar cuatro tipos de conocimientos sobre la materia:

i) Conocimiento disciplinar de la materia

Está compuesto por el conocimiento sustantivo y el sintáctico (Grossman, Wilson y Shulman, 2005; López, 1999; Porlán y Rivero, 1998).

El *conocimiento sustantivo* del contenido incluye los marcos generales de la disciplina y los diferentes paradigmas que predominan en cada época y que com-

piten entre sí, así como los conceptos puente (Porlán y Rivero, 1998) que permiten vincular el conocimiento con otros temas afines y propiciar el conocimiento interdisciplinario. Este conocimiento ayuda a la comprensión de los hechos, leyes, principios y teorías más relevantes en el campo de estudio de la materia y las relaciones entre todos ellos.

Los profesores universitarios generalmente muestran un buen dominio del desarrollo teórico de la materia que imparten y, en muchos casos, establecen conexiones constantes con otros campos disciplinares cercanos a la profesión. Cuentan con la formación profesional que se requiere para dominar el contenido, pero no siempre obtienen este conocimiento mediante sus estudios profesionales; muchas veces, la misma experiencia docente permite que el profesor pueda ir adquiriendo mayor dominio del contenido. Se pudo observar que mientras mayor es la experiencia impartiendo una materia determinada, mayor es el dominio que muestra el profesor sobre ese contenido. Los alumnos suelen percibir este dominio al hacer comentarios como: “Le entiendo superbien; es muy explícito, lo que hace la clase muy interesante”, “Admiro todo los conocimientos que tiene, su experiencia y su éxito profesional”.

Por otro lado, el *conocimiento sintáctico* de la materia se refiere al conjunto de medios y procedimientos que se utilizan en el campo de estudios para generar nuevo conocimiento; incluye su naturaleza, epistemología y formas de producción. Implica un cierto interés por la investigación científica en el campo, la cual permite a los profesores estar al tanto de los avances disciplinares y, sobre todo, les proporciona diferentes métodos y estrategias para propiciar que los alumnos trabajen con el contenido; por ejemplo, el uso de la interpretación en el aprendizaje de la historia o la sociología y la experimentación en biología.

El interés que tenga el profesor sobre la investigación en su campo de estudios se manifiesta de diferentes maneras; por ejemplo, cuando menciona investigaciones recientes sobre el tema que está abordando; cuando solicita que busquen y compartan con el grupo artículos de divulgación científica; o cuando motiva a sus alumnos a que continúen indagando sobre algún tema que les interesa. Este tipo de prácticas favorece que los alumnos se vayan familiarizando con las maneras en que se genera el conocimiento en su campo, y también que el profesor deje de ser visto como la única fuente de conocimiento válido; de alguna manera, se democratiza el saber, ya que se explican los medios que permiten a cualquier persona tener acceso a él. Los alumnos reconocen este aspecto con expresiones como: “Para aprender en esta materia necesitas investigación exhaustiva, leer muchos artículos no sólo de una bibliografía, además de artículos científicos actualizados”, “Necesitas traer la materia para trabajar en clase (fichas y casos) para poder realizar preguntas, exponer tus dudas; también es necesario que escuches, pues todos aportan algo importante a la clase y esto retroalimenta tus conocimientos”.

El conocimiento disciplinar de la materia es la base del conocimiento profesional práctico de los profesores universitarios, como dice Shulman: “La competencia de los docentes en las materias que enseñan es un criterio básico para establecer la calidad del profesor” (1989, p. 65). Además, basados en su formación y trayectoria profesional, los profesores universitarios han construido esquemas de interpretación que les proporcionan una visión particular de la realidad y de los fenómenos sociales, incluyendo la educación. Dichos esquemas fundamentados en su profesión les sirven para comprender e interpretar las propuestas y las de-

mandas de su tarea docente y del cambio institucional; por ello, las mejoras en la enseñanza deben plantearse sobre el conocimiento disciplinar.

ii) Conocimiento de la materia emanado de la práctica

Este se ha desarrollado con la experiencia profesional en diferentes campos; implica una reflexión sobre la práctica que le permite al profesor distinguir los conocimientos más importantes, relevantes y aplicables a la materia en determinadas condiciones. Este tipo de conocimiento no se incluye en las clasificaciones que se han desarrollado para describir el conocimiento de los profesores de niveles de educación básica (Grossman, Wilson y Shulman, 2005; López, 1999; Porlán y Rive-ro, 1998), cuya formación profesional está enfocada a la enseñanza, a diferencia de los profesores universitarios que en general son profesionistas de diferentes disciplinas que ejercen la docencia, entre otras actividades laborales.

Este tipo de conocimiento resulta de la combinación entre el conocimiento disciplinar y la práctica profesional del profesor; es un conocimiento muy cercano a la práctica que le permite al profesor utilizar diferentes estrategias para hacer más significativo su curso mediante la referencia continua a problemas y casos reales, así como la orientación práctica del conocimiento.

El conocimiento que se origina en la práctica profesional le sirve al docente para plantear situaciones reales y ejemplos prácticos que faciliten el aprendizaje de sus alumnos; es un conocimiento indispensable para trabajar con un enfoque de educación en competencias, ya que permite dar sentido al contenido aun cuando se trate de una materia sumamente teórica o en apariencia desvinculada de la práctica profesional.

Dependiendo del tipo de contenido de la materia, el conocimiento derivado de la práctica profesional puede manifestarse de dos maneras:

- Como un conocimiento personal que el profesor ha adquirido al poner en práctica los conceptos que se están revisando. El profesor ha utilizado ese conocimiento y, por lo tanto, puede proporcionar una orientación muy pertinente a los problemas que están enfrentando los alumnos. En estos casos, el contenido de la materia implica que los alumnos tengan que resolver problemas prácticos, como puede ser: producir piezas de diseño o resolver casos de pacientes reales; por ejemplo, un profesor comenta: “Fui haciendo el plan de trabajo de mi materia con base en lo que yo hago en mi trabajo; les enseñé a hacer lo mismo que hago normalmente”.
- Como un conocimiento acerca del sentido y el aporte que tiene el contenido de la materia para la formación profesional de los alumnos. En estos casos, el objetivo de la materia no se refiere a la resolución de problemas prácticos o a la elaboración de proyectos, sino a la adquisición de marcos conceptuales o al desarrollo de procesos personales de reflexión crítica; por ejemplo, algunos maestros comentan: “Tengo la idea de que si entienden derecho romano, es más fácil entender las otras materias. Podría decir que ya les sirve para su ejercicio profesional, pero tienen que pasar por aquella materia para aterrizarlo...”; “Ampliar un poco esta semilla de lo que ellos creen que se van a dedicar, con otros temas, porque finalmente lo que traigas de bagaje, de conocimiento, de cultura es parte de nuestra profesión”.

Algunos profesores pueden darle sentido a este contenido, porque saben cómo contextualizarlo social y profesionalmente, y aprovechan su experiencia profesional para plantear escenarios, ejemplos y cuestionamientos a los alumnos, pero si no existe una experiencia profesional sólida o algún referente sobre el contexto de la práctica en el que se aplican los contenidos, el profesor tendrá que recurrir al libro y al examen para contextualizar los contenidos, en lugar de los problemas reales. En estos casos, los alumnos terminan haciendo comentarios como: “El contenido no le encontré mucho que me fuera a servir para mi carrera, tal vez porque nos faltó profundizar o entender varios conceptos”.

iii) Las creencias sobre el contenido

A diferencia de los dos tipos de conocimiento anteriores, las creencias se refieren a un saber subjetivo que se basa en evidencias afectivas o personales, pero que tiene una poderosa influencia en la selección y el tratamiento del contenido por parte de los profesores (Grossman, Wilson y Shulman, 2005). Las creencias son ideas que han sido aprehendidas y representadas en la percepción, la memoria, la imaginación o el entendimiento (Villoro, 1982) sin que deba existir alguna justificación; en cierto sentido, se trata de disposiciones a actuar de determinada manera si se dieran las condiciones pertinentes.

Los profesores manejan creencias sobre el contenido en dos sentidos: en cuanto a la naturaleza del contenido de la materia, es decir, si es tediosa, excitante, teórica, inútil, etcétera, y en relación con la selección de lo que es más importante conocer y cómo se conoce.

Respecto a la naturaleza del contenido, las creencias se refieren principalmente al nivel de dificultad o a la aplicabilidad y utilidad que pueda tener el aprendizaje de esos contenidos. Los profesores utilizan expresiones como: “Esta materia les sirve para algo personal, para aprender ellos a planear y para entender otras materias”, “Es una materia fundamental, es medular en la carrera, pero es muy pesada, le tienen que dedicar mucho tiempo extra”.

Si estas creencias no se reconocen y manejan adecuadamente, actúan como un poderoso tamiz a través del cual los profesores plantean el contenido de la materia, llegando a afectar el aprendizaje de los alumnos; por ejemplo, cuando el profesor cree que su materia es muy importante y con alto grado de dificultad, trabaja con los alumnos de tal manera que le permita mantener esta creencia; por ejemplo, cuando un profesor dice:

Siempre he tendido a sobreinformatos a los alumnos, con ritmos de clase muy rápidos y una gran carga de información, así es que mis recuerdos más bien han sido con relación a quejas de alumnos por la sobrecarga o que los alumnos consideraran que lo que yo les proponía como casos eran muy complicados para resolver. Era una buena arma, porque me permitía tener el control sobre de ellos.

Las creencias que los profesores tienen sobre el contenido de su materia irremediablemente entran en juego con las creencias que tienen los alumnos sobre el contenido, por lo que ya no basta que el profesor reconozca sus propias creencias, es necesario que también indague acerca de las de sus alumnos y las asuma como un dato importante para el desarrollo de sus cursos.

Se trata de una especie de círculo de interacción entre las creencias del profesor

y las de los alumnos. En los estudios realizados sobre el tema se destaca la influencia que tienen los profesores sobre los alumnos, ya que se ha visto que estos últimos terminan por asumir las mismas creencias de sus profesores (Pérez, 1995; Porlán, 1995; Rodrigo, 1997; Grossman, Wilson y Shulman, 2005), se dice que las concepciones de los profesores “se trasladan de algún modo a los alumnos, quienes gradualmente van ‘impregnándose’ de las mismas hasta asumirlas como naturales y propias” (De la Cruz, 2006, p. 361). Esta idea se pudo comprobar para el caso de los profesores universitarios, pero también se advirtió que las creencias de los alumnos sobre el contenido pueden tener una gran influencia sobre el profesor.

Cuando las creencias de los alumnos giran en sentido negativo, es decir, que por alguna razón creen que el contenido no es importante para su formación o no lo van a poder aplicar en su carrera, pueden afectar la motivación del profesor, ya que se convierten en prejuicios antes los cuales el profesor debe luchar de manera continua, pero también pueden convertirse en un reto a vencer y en una oportunidad de aprendizaje para los alumnos si el profesor las reconoce y plantea formas distintas de trabajo; por ejemplo, en el siguiente comentario: “Viendo la resistencia que tienen de estas materias yo les digo que es un taller, no es una materia, si tú traes cosas para trabajar, trabajamos, pero si no, no podemos trabajar [...] trabajamos mucho en equipos, hay mucha participación”.

Asimismo, puede suceder que las creencias de los alumnos sean más positivas y aumenten la motivación del profesor; para ellos, el contenido puede ser muy importante para su carrera, mientras que para el profesor es obsoleto y poco práctico. En estos casos, no coinciden las creencias profesadas con las creencias verdaderas del profesor (Villoro, 1982), ya que la práctica del profesor de diferentes maneras está sosteniendo esas creencias positivas de los alumnos; por ejemplo, al final del curso un profesor lo reconoce de la siguiente manera: “El subestimar la materia más de lo que lo hacen los alumnos sin duda me sirve, yo tengo que hacer algo que les guste mucho, que sea muy vistoso, que lleguen a su casa y lo presuman, eso es lo que yo pensé...”.

Las creencias del profesor sobre el contenido de su materia pueden ser un buen inicio para propiciar procesos de reflexión sobre la práctica y la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace en el aula.

iv) El conocimiento pedagógico de la materia

Se refiere al conocimiento acerca de cómo se aprende el contenido de la materia en cuestión. Incluye la identificación de los temas, conceptos o procedimientos que presentan mayores dificultades para su aprendizaje y de las estrategias educativas que pueden emplearse para cada caso.

El conocimiento pedagógico permite al profesor establecer una relación entre contenido y didáctica, de tal manera que pueda fomentar diferentes habilidades que los alumnos requieren para el aprendizaje de determinados contenidos. Este tipo de conocimiento es el mayor responsable de que los profesores puedan transformar el conocimiento disciplinar en uno apropiado para sus alumnos (Grossman, Wilson y Shulman, 2005); es una especie de “interpretación didáctica” del contenido o lo que Chevallard (1991) define como la transposición didáctica, esto es, la transformación del saber científico en saber para ser enseñado.

El conocimiento pedagógico de la materia se encuentra devaluado dentro del cúmulo de conocimientos de los profesores universitarios. Generalmente, el profesor no cuenta con formación didáctica especializada en la disciplina que im-

parte, por lo que el conocimiento pedagógico más significativo es aquel que ha construido él mismo a partir de sus experiencias; es un conocimiento de sentido común que se adquiere en la práctica, pero además no se considera, ni por mucho, como un conocimiento indispensable para la enseñanza, llegando incluso a rechazarlo de manera abierta por considerar que es un conocimiento alejado de los problemas que se presentan en la práctica.

Se puede observar el “síndrome de la familiaridad de la docencia universitaria” del que habla Imbernón (2000) y que otros autores también reconocen (Perrenoud, 2006). Se piensa que es suficiente con tener un buen dominio de la materia que se enseña, buena actitud con los alumnos y quizás algún apoyo o asesoría para resolver ciertos problemas concretos. Los conocimientos pedagógicos que los profesores universitarios han adquirido en diferentes espacios de formación les permiten resolver problemas prácticos muy acotados, como mantener la atención del grupo; variar las formas de trabajo con los alumnos; organizar grupos de alumnos de diferentes maneras; revisar los trabajos con algunos criterios, entre otros.

Cuando se cuenta con una formación pedagógica más amplia, los profesores, además de disponer de herramientas técnicas y metodológicas, pueden ir desarrollando un hábito de reflexión sobre su propia práctica que les permite identificar los problemas y tratar de solucionarlos; por ejemplo: cuando uno de los profesores se da cuenta de que podría mejorar la capacidad de reflexión de sus alumnos, identifica el tipo de estrategias y ejercicios que puede instrumentar y, además, tiene la seguridad para probarlas y valorar los resultados.

La adquisición del conocimiento pedagógico se basa no sólo en la experiencia, sino también en las posibilidades de analizar los resultados de aprendizaje de diferentes grupos de alumnos para identificar los factores asociados a ese aprendizaje. Los profesores con mayor experiencia docente pueden llegar a reconocer con mayor precisión lo que necesitan los alumnos para aprender en su materia; pueden pasar de declaraciones vagas y generales como “Necesitan hacer muchos ejercicios y poner atención en clase” a formulaciones más elaboradas como “Para llegar a hacer algo práctico deben pasar varias semanas; es muy abstracto, no es un camino tan lineal, tienes que tener claro el objetivo final, ser muy imaginativo y tener capacidad de abstraer para ir construyendo por etapas”.

Concepciones sobre enseñanza y aprendizaje

Se utilizan diferentes términos para referirse a la forma particular que tiene cada persona para concebir lo que es el aprendizaje y la enseñanza y que se refleja en su actuar; se habla de representaciones, imaginarios, creencias, teorías en uso y teorías implícitas.

En relación con las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje que tienen los profesores, sucede lo mismo que explica Moscovici en su distinción entre el sentido común de primera mano o de segunda mano (Moscovici y Hewstone, 1984). El primero se considera ingenuo, porque no ha sido “corrompido” por la formación científica y la especulación filosófica; es un cuerpo de conocimientos espontáneos compartido por una gran comunidad de personas. El sentido común de segunda mano incorpora la razón mediante el consumo de información científica que hace el hombre de la calle para interpretar su vida cotidiana; este conocimiento es un subproducto de la ciencia y tiene un gran poder de distribución a través de imágenes, videos, escritos y se convierte en ciencias populares (psicología popular, economía popular).

Este nuevo conocimiento de sentido común es empleado por el “sabio aficionado” que busca informarse y comprender el significado del conocimiento actual y las nuevas teorías en diversos campos; son autodidactas motivados por un interés personal.

En el caso de los profesores universitarios, las concepciones sobre aprendizaje y enseñanza con que operan provienen de dos fuentes que se mezclan en diferentes proporciones: por un lado, está el ingrediente del sentido común y de la manera en que cada persona ha experimentado lo que es aprender y enseñar; por otro, y de menor intensidad, puede estar presente un componente académico o disciplinar que le permite al profesor adherirse a determinado enfoque educativo y hacer explícitas sus concepciones.

De cualquier modo, estas concepciones tienen la característica de estar implícitas en las actuaciones de los profesores (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), en sus formas de planear, seleccionar materiales, actividades de aprendizaje y de evaluar a los alumnos. No podemos decir que un profesor tiene cierta concepción sólo por medio de su discurso; es necesario que éste se encuentre anclado en sus prácticas concretas; es decir, al hablar de concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje se hace referencia a los conceptos que sustentan sus prácticas y no sólo a los discursos. Es lo que Argyris y Schon (1974) llaman *teorías en uso*, que en realidad gobiernan la actuación de las personas y expresan sus concepciones sobre sí mismo, los otros y la situación; a diferencia de las *teorías expuestas*, que son las que las personas expresan cuando se les pide que describan cómo actuarían en determinadas circunstancias. La teoría expuesta no siempre coincide con la teoría en uso, por lo que se requiere observar la actuación de la persona para construir a partir de ahí la teoría en uso.

Las concepciones sobre aprendizaje y enseñanza de los profesores universitarios se pudieron identificar a partir del análisis de lo que dicen y hacen en sus clases. Se puede sostener que estas concepciones están implícitas en sus acciones y que, discursivamente, sólo es posible acceder a ciertos rasgos generales de lo que para ellos implica ser profesor, lo que esperan que aprendan los alumnos, los roles docentes que les parecen más adecuados, etcétera. Sin embargo, no disponen de los conceptos teóricos y técnicos para poner en palabras lo que para ellos es enseñar y aprender; se refieren más a un *saber hacer* que a un *saber decir* (Pozo, 2006b). Esto coincide con la manera en que varios autores han estudiado las concepciones de los profesores como teorías implícitas (Marrero, 1988; Rodrigo, 1997) en tanto que se adquieren a través de las experiencias cotidianas y que se van conformando como concepciones eficaces y útiles para resolver diversas situaciones cotidianas.

Hay que aclarar que no siempre existe una diferencia tan marcada entre lo que un profesor dice y lo que hace, entre lo implícito y lo explícito en relación con las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje. El paso entre el conocimiento implícito y el explícito no debe entenderse como una dicotomía, sino como un proceso continuo en el cual se va tomando conciencia del propio conocimiento y con ello se modifica o reestructura el objeto de conocimiento (Pozo, 2002). Las concepciones de los profesores sobre enseñanza y aprendizaje se encuentran en algún punto intermedio entre estos dos extremos; tienen un componente implícito y, en algunos casos, otro explícito, que puede coincidir en diferentes grados con el primero.

En cuanto a las concepciones de aprendizaje de los profesores universitarios, éstas rara vez tienen algún referente teórico conceptual que sea explícito en su discurso. Se

ha visto que el conocimiento pedagógico de la materia no es una de sus fortalezas y, por lo tanto, en términos generales pueden describir lo que esperan que aprendan los alumnos, pero no hay claridad sobre lo que implica lograr ese aprendizaje.

Para conocer las concepciones de aprendizaje de los profesores universitarios, fue necesario considerar: las declaraciones explícitas que hace el profesor en los formatos de planeación; sus expectativas personales sobre lo que desean lograr en sus cursos; los criterios que considera para la evaluación de los alumnos y, principalmente, el tipo de aprendizaje que propicia en sus clases, así como las características de ese aprendizaje.

En términos generales, los profesores no son conscientes del tipo de aprendizaje que están promoviendo y, en algunos casos, ni siquiera de lo que están aprendiendo sus alumnos; esto, aun cuando exista una genuina atención al trabajo del alumno. Esto se observa cuando las declaraciones explícitas sobre las evidencias de aprendizaje y los objetivos a alcanzar no tienen relación con lo que en realidad se está promoviendo en el curso y con lo que los alumnos declaran aprender; el aprendizaje esperado explícitamente por el profesor no se relaciona con el aprendizaje que se fomenta ni con el que en verdad logran los alumnos.

Independientemente de que los alumnos puedan estar obteniendo aprendizajes importantes y valiosos, los profesores pocas veces analizan estos resultados para comprender los procesos implicados en esos aprendizajes; sólo cuando se ha desarrollado cierto hábito de reflexión sobre su propia práctica, se pueden ir ajustando sus intenciones con la planeación y las posibilidades reales de aprendizaje de los alumnos.

Tampoco las concepciones de enseñanza de los profesores universitarios suelen contar con un referente teórico conceptual, pero a diferencia de las concepciones sobre aprendizaje, en este caso tienen una experiencia personal que les permite describir y explicar lo que para ellos es enseñar y las tareas que están implicadas en la enseñanza. En estas concepciones sobre enseñanza se identifican dos características fundamentales.

La primera tiene que ver con los modelos de docencia. Los profesores aprenden a ser docentes reproduciendo muchas de las prácticas que valoran como exitosas de los profesores que han tenido; sus experiencias como alumnos se convierten en una fuerte influencia (Stanford, 1998), y es que nuestras concepciones sobre enseñanza y también sobre aprendizaje son parte de una herencia cultural (Pozo, 2006a); es un conocimiento empírico folklórico (López, 1999) que hemos adquirido a través de nuestra participación en diversos escenarios sociales y culturales, principalmente dentro del sistema escolar. Los profesores universitarios pueden reconocer la influencia de otros profesores en su propia práctica docente; los anclajes de su estilo o forma de ser docentes se encuentran en la imitación de modelos de profesores que han sido significativos y a quienes admiran y reconocen seguir; por ejemplo, un profesor puede aceptar que asumió la idea de que los alumnos son quienes deben proporcionar el material que se va a revisar en las clases, a partir del trabajo de una profesora que tuvo; al llevar a la práctica esta idea, se ha ido convirtiendo en parte fundamental de su estilo docente.

La segunda característica se refiere a la presencia de un estilo de docencia que varía en función del comportamiento de los alumnos. Independientemente de las características de los grupos, se observó que algunos profesores pueden ser excelentes guías, expertos y motivadores para ciertos alumnos y, al mismo tiempo, inexperto, intolerante y frustrante para otros. Una de las razones más poderosas

sas para que esto suceda es que, por lo general, los alumnos destacados, que sí cumplen con los trabajos y que muestran mayor disposición para el aprendizaje, son los que se acercan más al profesor, por ejemplo, una profesora comenta: “Sí me queda clarísimo que si hiciéramos así: ‘a ver ¿cuántos minutos le das a cada quién?’, claro que le daba más a ellas, pero no partía de mí, o sea ellas me exigían mucho más una respuesta, que el resto del grupo; [...] se sientan cerca de mí, ‘te quiero poner atención’ y me tenían aquí”.

Las demandas de los alumnos se convierten, entonces, en un poderoso elemento para definir el estilo de enseñanza del profesor, pero en ningún caso son fáciles de manejar, ya que pueden ser muy diversas e incluso contradictorias. En estos casos, el profesor deberá optar por brindar un trato igual a todos los alumnos aunque sus desempeños no sean iguales, atender las demandas más fuertes o, al contrario, identificar a los más rezagados y brindarles mayor atención a ellos.

Saberes basados en la experiencia

Durante muchos años, este tipo de conocimiento emanado de la práctica o de sentido común ha sido ignorado o relegado, pero existen autores que han tratado de reconocer su valor mediante estudios relativos al conocimiento personal:

Lo propio de la ciencia moderna no es partir del sentido común sino romper con él y trastornarlo de arriba abajo. Con una excavadora destruye, piedra a piedra, la casa del pensamiento en la que los hombres han colocado, generación tras generación, el fruto de sus observaciones y reflexiones (Moscovici y Hewstone, 1984, p. 684).

El sentido común incluye imágenes, conceptos, relaciones entre cosas que son empleados por todo el mundo cuando las personas intentan resolver problemas o explicar sucesos (Moscovici y Hewstone, 1984).

Los saberes emanados de la práctica forman parte de este sentido común en tanto que no son fruto del conocimiento científico o disciplinar, sino de un “aprendizaje sobre la marcha, mediante ensayos y errores, de funcionamientos que, a fuerza de utilizarlos en la práctica se convierten en más seguros, más rápidos, más potentes...” (Perrenoud, 2006, p. 85). También se trata de saberes que reciben una fuerte influencia cultural del contexto institucional y social, y por la propia historia del profesor, lo que provoca que adquieran un conocimiento empírico folclórico legitimado por el hábito y las costumbres (López, 1999).

Se ha demostrado que este conjunto de saberes provenientes de la práctica tiene una importante influencia en lo que sucede en el aula y en los efectos de la enseñanza. Se trata de un saber contextualizado que responde a las condiciones particulares que demarca el espacio educativo de aula y que se activa a partir de las demandas particulares de una determinada situación; es decir, que gracias a la experiencia, este tipo de conocimiento permite que el profesor pueda “sentir” cuándo es pertinente hacer o decir cierta cuestión a partir de su “lectura” de las condiciones particulares de la situación (Perrenoud, 2006; Schön, 1992). Son saberes que reconocen el uso de la intuición en la práctica docente, que “lejos de ser un modo inferior de conocer, lo que hace es proporcionar el ‘pegamento’ que cohesionan nuestro intelecto consciente y nuestras acciones inteligentes” (Claxton, 2002, p. 56).

Estos saberes se convierten en principios que orientan la práctica del docente,

porque incluyen una sensación intuitiva de fiabilidad. Pueden llegar a ser muy resistentes al cambio, ya que suelen permanecer implícitos y, si llegan a cuestionarse, cuentan con el argumento de la tradición y la utilidad para justificarse, es decir, surgen expresiones como: “¿Por qué cambiar si siempre se ha hecho así o si así me funciona?”. El punto de arranque para un proceso de reflexión sobre la acción encaminada a la transformación educativa puede ser el descubrimiento de situaciones particulares en las que ya no funcionaron estos principios y que, por lo tanto, manifiestan una paradoja, un factor sorpresa o incertidumbre (López, 1999; Schön, 1992).

Sin embargo, estos saberes no son fáciles de identificar, porque se requiere un lenguaje técnico que permita nombrar y describir ciertas acciones o decisiones que, como se ha dicho, por lo general permanecen implícitas; además, para que se generen estos saberes, es necesario que el docente presente cierto nivel de capacidad de autorreflexión que le ayude a identificar situaciones de la práctica que tengan la potencialidad de producir algún aprendizaje para el mismo profesor.

En el caso de los profesores universitarios, no siempre existen estas dos condiciones; esto es, capacidades de reflexión sobre la propia acción como una circunstancia indispensable para aprender de la experiencia y marcos teóricos o conceptuales que permitan enriquecer y reconstruir las experiencias vividas (Pérez, 2006; Schön, 1992; Perrenoud, 2006). Los pocos saberes experienciales que se pudieron definir para los profesores universitarios se refieren, en su mayoría, a formas de relacionarse con los alumnos para obtener un beneficio mutuo y a estrategias muy concretas de trabajo en el aula. Se necesitaría llevar a cabo un estudio más enfocado para identificar los saberes de mayor profundidad y trascendencia derivados de los aprendizajes que reportan haber adquirido los profesores a través de su experiencia docente.

Rutinas y pautas de acción

Son los saberes más cercanos a la acción; se refieren a las estrategias de enseñanza más comunes, la estructura básica de las clases y las conductas estereotipadas que siguen un cierto orden.

Al igual que los saberes basados en la experiencia, las rutinas y pautas de acción pertenecen al ámbito del conocimiento de sentido común, que busca dar respuesta a las necesidades de un contexto determinado y que no se sustentan en teorías o conocimientos disciplinares.

Las rutinas proporcionan seguridad en la actuación del profesor, ya que se trata de un saber que “simplifica la toma de decisiones y disminuye la ansiedad que genera el miedo a lo desconocido, a lo no controlado” (Porlan y Rivero, 1998, p. 61). Las actividades rutinarias más comunes entre los profesores universitarios se refieren a la estructura general de las clases. En algunos casos, sólo se utiliza una estructura para todas las clases, pero en la mayoría se tienen consideradas dos o más posibilidades, dependiendo del trabajo que vayan a efectuar los alumnos.

Los profesores muestran una tendencia a seguir determinadas pautas de acción en las clases, que involucren actividades secuenciadas y también hábitos en cuanto a juicios y decisiones que se adoptan de modo lineal, sin que medie una toma de conciencia. Las pautas de acción se refieren a conductas estereotipadas y mecánicas que se utilizan para responder ante situaciones que aparecen con alguna recurrencia; por ejemplo: la forma en que el profesor actúa ante los errores de los alumnos o los propios; la manera en que busca controlar al grupo; sus reacciones cuando hay

distracciones; o la forma en que se atienden las preguntas de los alumnos.

Estas pautas de acción también pueden convertirse en patrones rígidos de conducta y los profesores suelen aferrarse con fuerza a los hábitos rutinarios que han desarrollado a lo largo de su experiencia (López, 1999).

IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Entender el conocimiento profesional práctico de los profesores es la base para poder tener éxito en las innovaciones educativas y es un principio clave para diseñar y desarrollar programas de formación que atiendan las diferentes dimensiones del trabajo docente. En general, los programas de formación buscan dotar de instrumentos y técnicas a los profesores para que después ellos los apliquen en sus aulas, pero si los profesores no incorporan esas nuevas directrices a su propio conocimiento, no será posible que transformen su práctica; se requiere un aprendizaje significativo por parte de los docentes para que puedan integrar esos nuevos aprendizajes a lo que normalmente hacen y a las pautas de comportamiento que le brindan seguridad durante la acción.

A manera de conclusión, se presentan algunas ideas que pueden orientar la formación de profesores universitarios. Una formación integral deberá considerar el abordaje de las diversas dimensiones que se han descrito, a través del desarrollo de tres capacidades:

Capacidad profesional. Se refiere al dominio de la materia que se imparte, en tres aspectos:

- Profundidad. El entendimiento pleno de las teorías, los hechos y los principios del campo disciplinar, que es producto de haber estudiado ese contenido y, además, de haberlo utilizado en diferentes formas.
- Organización del conocimiento. Conocimiento sobre la forma en que se organiza y se produce el conocimiento de su materia, cómo se investiga ese contenido, las relaciones con otras disciplinas y de qué maneras se ha utilizado ese contenido. Este conocimiento permite que el profesor pueda mantenerse actualizado y, además, propiciar que sus alumnos recorran el camino por el cual se puede llegar a producir el conocimiento en ese campo determinado; además, le brinda una visión clara del aporte que puede ofrecer ese contenido, en relación con otras disciplinas, para la explicación, comprensión y atención de diferentes fenómenos.
- Transposición didáctica. Capacidad para transformar el contenido en un contenido educativo, darle un sentido profesional y formativo. La capacidad de enriquecer el contenido que se enseña con el conocimiento de los estudiantes y del currículo (perspectiva constructivista); es decir, la perspectiva de que el conocimiento no es algo estático que el profesor posee y que los alumnos *no poseen* y que, por lo tanto, el profesor lo tiene que “transmitir” a los alumnos.

Capacidad didáctica. Se refiere a la capacidad para presentar el contenido y movilizar el conocimiento y las competencias de los alumnos; para ello se requieren:

- Uso de técnicas, estrategias y recursos con pertinencia y eficacia. El saber cómo resolver determinados problemas didácticos; por ejemplo: la pla-

neación, el diseño de instrumentos de evaluación, el fomento de la participación, la motivación, la presentación del contenido y el uso de tecnología.

- Una visión educativa-ética de su labor como formador. Debido a que los problemas más relevantes de la enseñanza no tienen una estructura rígida y homogénea que pueda atenderse mediante la aplicación mecánica de técnicas o reglas de actuación, es necesaria una visión ética que permita discernir para cada situación particular lo que mejor contribuya a la formación de la persona, aunque se sacrifique el rigor en la aplicación de la técnica.
- La relación interpersonal con los alumnos. Partir de una valoración positiva de los alumnos, respetar sus opiniones y apreciar sus logros y producciones. Buscar la creación de un ambiente de respeto y confianza, y atender las peticiones de los alumnos, pero al mismo tiempo mantener la autoridad docente y el respeto a las normas acordadas.

Reflexión sobre la práctica. El profesor se enfrenta constantemente con situaciones que reclaman la acción y la toma de decisiones conforme a principios que no siempre son del todo claros y explícitos, pero que están en la base de su actuación. La capacidad y el ejercicio de reflexionar sobre las propias acciones es lo que le permite al profesor identificar sus principios de actuación o concepciones implícitas, analizarlas y cuestionarlas. Se trata de una reflexión antes, durante y después de la acción que se convierte en una poderosa estrategia para generar y proyectar innovaciones y mejoras en la enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argyris, Ch. & Schön, D. (1974). *Theory in practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Beláustegui, G. (2005, junio). Los aspectos afectivo-emocionales en las teorías implícitas. Condiciones, procesos y resultados en la enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. De los lectores. 36 (2).
- Chevallard (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1998). Stories to live by: narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28 (2), 149-168
- Clark y Peterson (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. (Ed.). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós
- Claxton, G. (2002). Anatomía de la intuición. En Atkinson, T. y Claxton, G. *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- De la Cruz, et al. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En Pozo et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Escudero, J. (1999). El cambio en educación, las reformas y la renovación pedagógica. En Escudero, J. (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Gimeno, J. (1998). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- _____ (1995). ¿Qué son los contenidos de la enseñanza? En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Grossman, P., Wilson, S. y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 1-25.
- Imbernon, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (38), 37-46.
- _____. (2002). La investigación educativa y la formación del profesorado. En Imbernon, F. (Coord.). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Jackson, Ph. W. (2001). *La vida en las aulas* (6ª ed.). Madrid: Morata
- López, J. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Marrero, J. (1988). *Teorías implícitas y planificación del profesor*. Tesis doctoral inédita. Universidad de la Laguna, Tenerife, Canarias
- Moscovici y Hewstone (1984). De la ciencia al sentido común. En Moscovici, S. *Psicología Social, II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Perafán, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, A. (1995). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *Comprender y transformar la enseñanza* (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Pérez et al. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Piña, J. et al. (2003). La construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar. En Piña, J., Furlan, A. y Sañudo, L. (Coords.). *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México 1992-2002* (pp. 31-127). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada Editorial.
- Pozo, J. (2002). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.
- _____. (2006a). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Pozo et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- _____. (2006b). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Rodrigo, M. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En Rodrigo, M. y Arnay, J. (Comps.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). El proceso de construcción del conocimiento. Teorías implícitas o teorías científicas. En Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Ediciones Visor.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. (Ed.). *La investigación de la enseñanza, I. En foques, teorías y métodos* (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.
- _____. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profe-*

sorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 1-30.

Stanford, G (1998). African-American teacher's knowledge of teaching: understanding the influence of their remembered teachers. *The Urban Review*, 30(3).

Villoro, L. (1982). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo XXI.

Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós