

Vol. 12 (1), Abril 2014, 219-238

ISSN: 1887-4592

Fecha de recepción: 25-02-2013

Fecha de aceptación: 14-09-2013

El conocimiento práctico del profesor: ¿cuándo empieza todo?

Sara Ibarrola-García

Universidad de Navarra, España

Resumen

El conocimiento práctico permite al docente poner en relación lo que ocurre en su aula con contenidos teóricos. Esto facilita la coherencia pedagógica e impulsa la introducción de mejoras en la práctica. El profesor construye su conocimiento práctico cuando lo acepta como una característica básica de su profesión. También si ha aprendido cómo activar los procesos de reflexión que le permiten establecer sinergias entre el saber y el hacer. Todo ello requiere de primeros pasos en las aulas universitarias. Este es el punto de partida de este artículo: ¿se puede trabajar el conocimiento práctico desde la formación inicial del docente? En primer lugar, en este trabajo se justifica y analizan estrategias metodológicas que posibilitan que el alumnado desarrolle progresivamente hábitos reflexivos es-

The practice knowledge of the teacher: When does it start?

Sara Ibarrola-García

Universidad de Navarra, Spain

Abstract

Practical knowledge allows teachers to relate what happens in your classroom with theoretical. This facilitates and promotes consistency pedagogical improvements in practice. The teacher builds his knowledge when he accepts as a basic feature of their profession. Also if you have learned how to turn the thought processes that allow synergies between knowing and doing. This requires first steps in university classrooms. This is the starting point of this article: can work practical knowledge from initial teacher training? First, this paper analyzes and justifies methodological strategies that enable students to develop reflective habits gradually established himself relationships between subject content and educational practice. Second, it describes an experiment carried out in the course

tableciendo por sí mismo relaciones entre los contenidos de las asignaturas y la práctica educativa. En segundo lugar, se describe una experiencia llevada a cabo en la asignatura “Diseño, desarrollo e innovación del currículum”. Se recogen las percepciones sobre los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos implicados. Estos resultados sugieren que la introducción de estrategias metodológicas para relacionar la teoría y la práctica ha favorecido la adquisición de los contenidos de la asignatura al mismo tiempo que algunas destrezas y actitudes reflexivas que se detallan.

“Design, development and innovation of the curriculum”. We present the perceptions of the learning outcomes achieved by the students involved. These results suggest that the introduction of methodological strategies to link theory and practice has led to the acquisition of the contents of the subject while some skills and attitudes reflective listed.

Palabras clave: formación preparatoria de docentes, práctica pedagógica, competencias del docente, desarrollo de las habilidades, método de enseñanza, innovación pedagógica.

Key words: preservice teacher education, teaching practice, skills development, teaching methods, teaching method innovation.

Introducción

El alumnado que se prepara para ser profesor a menudo se cuestiona si lo que aprende hoy le servirá el día de mañana. De hecho, con mayor frecuencia demanda al profesorado universitario, que en sus clases, dé visibilidad a las implicaciones prácticas de lo que enseña. Esto resulta fundamental para su motivación pues vivencia frustración si al aterrizar en la práctica no percibe la utilidad del esfuerzo invertido en el estudio de los contenidos.

Se ha ido produciendo un distanciamiento entre la teoría y la práctica educativa. La respuesta inmediata que exige la acción educativa deja en manos de la improvisación decisiones que merecen ser bien pensadas, planificadas y evaluadas. Se observa una quiebra entre teoría y práctica educativa llegándose incluso a asumir que siguen caminos distintos entre los cuales es difícil establecer sinergias. Esta postura tan sólo lleva al “teoricismo” o al “practicismo”, y ambos son intrínsecamente incompatibles con la esencia de la educación.

Sin duda el profesor, tanto de Infantil, de Primaria o de Secundaria, necesita relacionar su realidad más inmediata con el conocimiento científico lo que derivará en nuevo conocimiento (o conocimiento práctico). Al poner en relación lo que ocurre en su aula con contenidos teóricos le permitirá progresar y ser mejor profesional. Se hace necesario recuperar el papel del conocimiento práctico del profesor en la educación y de acuerdo con Moral y Pérez (2009) aceptarlo como una característica básica de la profesión docente que debe estar presente en todo educador.

Relación entre teoría y práctica

Los ideales de formación de griegos¹ y romanos ya lidiaban con las exigencias a veces opuestas entre la educación práctica y la teórica. Precisamente Konthargen, Kessels, Koster, Lagerwerf y Wubbels (2001) se apoyan en Aristóteles y Platón para subrayar que hay dos tipos de conocimiento: Teoría (con mayúscula) y teoría (con minúscula) que asocian a los términos *episteme* y *prhonesis* respectivamente. Esto implica que un profesor necesita conocimiento conceptual acerca de la realidad (la *episteme*) y al mismo tiempo conocimiento subjetivamente integrado (la *prhonesis*) no sólo de la acción sino también de su resonancia afectiva.

Pues bien, el conocimiento práctico o conocimiento en acción (Shön, 1983) tiene que ver con los procesos de reflexión que el profesor activa al entrar en contacto con la práctica, es decir, al unir lo cognitivo y lo experiencial. ¿De qué manera el profesor detecta y define situaciones en su aula?, ¿cómo analiza su práctica, estructura y conceptualiza los problemas? y, a partir de dicho análisis ¿cómo entra en contacto con conocimientos teóricos y toma decisiones que le posibilitan la apertura hacia procesos de cambio? Si no construye conocimiento práctico el profesor tenderá a repetir o evitar determinadas acciones y adquirir rutinas que no responderán a factores significativos de la realidad. Se *fossilizarán* actuaciones que un día funcionaron sin saber el porqué.

Por tanto conocimiento práctico no es propiamente el conocimiento que le sirve al profesor de guía “para” la práctica -como los contenidos sobre la materia, la didáctica, el marco social de la escuela o las habilidades, intereses y necesidades del alumnado-. Tampoco es el conocimiento que se deriva “de” su práctica. Como aclaran Clará y Mauri, (2010, p.205), “conocimiento teórico, conocimiento práctico y práctica son tres elementos relacionados dialécticamente pero no reducibles el uno al otro. Es en y gracias a esta relación dialéctica que los tres elementos se desarrollan”.

No obstante, para poder generar conocimiento práctico el profesor necesita saber cómo hacerlo. Precisamente se ha destacado la falta de investigación sobre cómo se pueden establecer puentes entre el conocimiento y la acción en educación (Álvarez, 2012). Es cierto que puede ser muy útil la investigación aplicada en la Universidad o el hábito de lectura de literatura científica en los centros educativos. No obstante, aprender a construir conocimiento práctico tiene que ver sobre todo con la automotivación profesional y la metacognición (Cornish y Jenkins, 2012). Y por esta razón si una vez en la práctica el profesor no ha interiorizado previamente los procesos que lo generan, será más difícil que los ponga en práctica.

El educador generará conocimiento práctico si en su formación inicial ha logrado la disponibilidad y la apertura hacia la reflexión, esto es, lo que Perrenoud (2004) llama la postura reflexiva. “La postura reflexiva pertenece al ámbito de las disposiciones interiorizadas, ayuda a establecer una relación reflexiva entre el mundo y el saber teórico” (p.79). Para desarrollar la postura reflexiva del alumnado universitario, futuros profesores, se puede utilizar la práctica reflexiva en el marco de cualquier asignatura como metodología.

La práctica reflexiva implica que el alumando activa recursos cognitivos tales como el análisis, razonamiento, las inferencias, transposiciones, interrelaciones o la contextualización cuyo objeto pueden ser los propios contenidos teóricos de la asignatura pero también las experiencias personales o los temas que suscitan interés (Collin, Kar-senti y Kemis, 2013). Como apunta Domingo (2009), no se trata de una simple reflexión

sobre lo que se estudia sino de una “reflexión metodológica que requiere una postura intelectual ante la práctica y requiere una actitud metodológica e intencionalidad por parte de quien la ejercita” (p.34).

Para promover la práctica reflexiva en su asignatura, el profesor universitario necesita tener a su alcance un conjunto de estrategias metodológicas que la promuevan. De hecho, Phan (2009) estudiaron el uso de la práctica reflexiva en función de la metodología empleada por el profesor universitario y constataron que los alumnos cuando trabajan en un contexto de aprendizaje que exige participación, discusión y trabajo en grupo, no sólo logran un aprendizaje más significativo sino que también desarrollan más las habilidades de reflexión. Parece clave la reestructuración de tareas que ya se vienen haciendo en el aula universitaria (Blaik, 2013).

En esta línea apuesto por desarrollar la postura reflexiva desde la formación inicial del profesor. Para ello se pueden emplear estrategias metodológicas que la favorezcan y también diseñar escenarios de trabajo que se aproximen a la práctica o que al menos necesiten contar con su referente. De acuerdo con Cornish y Perkins (2012) plantear en el aula *pseudoprácticas* o situaciones hipotéticas supone una manera más fácil de pensar sobre la teoría y de aceptar el conocimiento práctico como una característica más de la identidad del profesor.

Como afirma Pérez-Gómez (2010), integrar en la docencia universitaria los referentes del contexto real de la práctica facilitarán que el conocimiento teórico adquiera significación, relevancia y durabilidad. Precisamente Hagger y Hazle (2006) acuñaron el término “teorización práctica” (*practical theorizing*) para referirse al proceso por el cual el profesor reflexiona sobre su propia forma de actuar pero a la luz de los resultados de la investigación educativa. Y resaltan la teorización práctica como una estrategia para la formación de docentes. Se pasa así, siguiendo a Bernstein (1993), de un contexto donde el conocimiento sólo se transmite, a un contexto donde se utiliza como herramienta para el análisis, la comprensión y la toma de decisiones para la práctica.

Esta línea de actuación, todavía incipiente, puede complementar las buenas prácticas que se vienen haciendo en las asignaturas del *practicum* en los Grados de Educación y Pedagogía, espacio por excelencia en el que se ha planteado ¿cómo favorecer la reflexión para que los alumnos relacionen los contenidos con la teoría? (Campaña, 2013; Etscheidt, Curran y Sawyer, 2012; Novella et al. 2012; Panellas y Palau, 2012). De hecho, al evaluar las experiencias del *practicum* se recogen evidencias e indicios de mejora en la competencia reflexiva del alumnado en prácticas pero no se logran los resultados esperados. Es evidente que el desarrollo del conocimiento práctico requiere de primeros pasos y la formación inicial es un escenario adecuado para que el futuro profesor adquiera procedimientos que le permitan reflexionar, acudir a la ayuda de información práctica y científica, formular y ejecutar nuevas alternativas para el cambio.

Al integrar la práctica reflexiva en las asignaturas habrá que evitar que quede reducida a un “slogan” (Alpay, 2012; Etscheidt, Curran y Sawyer, 2012) y esto no pasa por añadir un nuevo contenido o un módulo reflexivo que sobrecargue más el temario de la asignatura. “La dimensión reflexiva está en el centro de todas las competencias profesionales, constituye parte de su funcionamiento y de su desarrollo” (Perrenoud, 2004, p.20). Tan sólo requiere un proceso sistemático e intencional en el que el profesor universitario desde su propia asignatura responda a la siguiente pregunta: ¿qué metodología puede ayudar a mis alumnos a relacionar los contenidos con la práctica?

Estrategias metodológicas para relacionar teoría y práctica

Las estrategias metodológicas se definen como un recurso que determina un plan de actuación respecto a la posición y los medios que pueden emplear el profesor y el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Escamilla, 2009, p.142). En la sociedad del conocimiento y en el marco actual del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el enfoque de las competencias ha traído consigo una serie de cambios que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje y muy particularmente a la metodología empleada. Así, las estrategias metodológicas son clave en los nuevos modelos de formación profesional del profesor (Chocarro, González-Torres y Sobrino, 2007; Molinos, 2002).

¿Cómo enseñar en el siglo XXI? Tal como queda establecido en el marco normativo, el aprendizaje de los contenidos debe dirigirse hacia el fomento de la autonomía (enfoque centrado en el alumno) mediante la realización de tareas-problemas, que enmarcadas en diferentes contextos de aprendizaje, requieran la selección, organización y aplicación de una estrategia de acción que ponga en uso los contenidos (Vázquez y Ortega, 2012). Precisamente las estrategias metodológicas hacen que los contenidos teóricos, en el marco de las competencias, sean transferibles y ayuden a entender la realidad y a dar respuesta a situaciones reales complejas y cambiantes.

Estas son algunas orientaciones metodológicas para el desarrollo y la adquisición de las competencias (Quevedo y González, 2012; Vázquez y Ortega, 2012): priorizar el pensamiento crítico, proponer situaciones de aprendizaje que pongan en marcha en el alumnado procesos cognitivos diferentes, contextualizar los aprendizajes, partir de situaciones-problema, tener en cuenta las motivaciones y los intereses del alumnado, fomentar el conocimiento del alumno sobre su propio aprendizaje, favorecer el trabajo colaborativo o utilizar variados instrumentos para la evaluación formativa.

De acuerdo a estas orientaciones existen estrategias metodológicas específicas, múltiples, variadas y aplicables a diferentes situaciones y etapas que ya cuentan con recorrido en la enseñanza superior. Un ejemplo de ello son los portafolios, debates, *cine-forums*, agrupamientos flexibles, grupos cooperativos o rúbricas (Blanchard y Muzás, 2005). No obstante, su uso se ha vinculado principalmente a la autorregulación del aprendizaje del alumno. Y en este afán, también pueden servir para ayudar al alumnado a conectar los conocimientos que tiene que aprender con el mundo, y por tanto con vivencias, experiencias pasadas y también con las nuevas y las que están por venir.

Por eso, de entre todas las estrategias metodológicas, se destacan en este trabajo aquéllas que se han sugerido o ya utilizado para relacionar la teoría y la práctica en la formación inicial de los educadores. Reviste especial importancia en los Grados de Educación y Pedagogía donde el profesor universitario al impartir su docencia está enseñando cómo enseñar.

En la tabla 1 recogemos, a modo de ejemplo, algunas de las estrategias metodológicas propuestas por Domingo (2009) y Moral (1997).

Propuestas para desarrollar el conocimiento práctico
<ul style="list-style-type: none"> - Diario reflexivo individual y grupal - Registro de experiencias - Carpetas de aprendizaje o portafolios - Trabajo colaborativo entre alumnos - Enseñar técnicas de observación sistemática - Estudio de casos prácticos - Reconstrucción mental y verbal de situaciones escolares - Auto-informe - Ejercicios de inferencia teórica a partir de casos particulares - Resolución de casos de intervención educativa - Reflexión compartida en los Seminarios de <i>Practicum</i> - Verbalización y narración de experiencias reales - Detección y análisis de teorías implícitas del docente que han influido - Detección metacognitiva de vacíos teóricos a cubrir con formación - Auto-evaluación y hetero-evaluación entre los practicantes - Utilización de la indagación como investigación - Utilización didáctica de la confrontación o conflicto cognitivo - Interacción consigo mismo, con los demás y con la teoría - Observación sistemática de escenarios de clase y reflexión sobre la observación realizada - Ejecución de proyectos de investigación-acción individuales. Los alumnos identifican un problema de enseñanza y diseñan un proyecto de investigación-acción completo, y sobre él se reflexiona en clase - Construcción y análisis de diarios personales. Los alumnos elaboran un diario personal que refleja la construcción de su teoría personal - Enseñanza simulada. Se realiza una grabación en vídeo de una situación de enseñanza y se analiza detenidamente cada uno de sus elementos - Análisis de casos. Comparación de casos de profesores expertos y principiantes

Fuente: elaboración a partir de Moral (1997) y Domingo (2009)

Tabla 1: Estrategias metodológicas utilizadas en la formación inicial de los docentes para el desarrollo de su conocimiento práctico.

También, en la revisión de experiencias llevadas a cabo para ayudar a relacionar la teoría y la práctica se observan las siguientes estrategias metodológicas:

**La entrevista*. Más allá de recopilar datos sobre una realidad concreta, la entrevista a un experto contiene un valor pedagógico (Banerjee y Pawley, 2011). Su análisis posterior reta al alumnado a gestionar el conocimiento de acuerdo a unos objetivos y las experiencias y vivencias en torno al contenido de la entrevista estimula nuevas perspectivas de pensamiento.

**El diálogo reflexivo grupal*. El diálogo grupal introduce en el aula universitaria diversidad de vivencias que contribuyen a un aprendizaje más significativo (Domingo, 2009). Se crean conexiones emocionales positivas que fomentan la creatividad y la bús-

queda de soluciones a problemas. Además el profesor a través de las preguntas y respuestas puede orientar el pensamiento del alumno. Simpson y Trezice (2011) también resaltan las oportunidades de la conversación reflexiva (*learning conversation*) en grupo como una herramienta de pensamiento grupal, que ayuda a situar lo que cada uno piensa y valora en un contexto.

**La narración de experiencias reales.* Dado que el bagaje de acontecimientos vividos pueden estar influyendo en el modo de pensar y de sentir y por tanto de estudiar los contenidos, se sugiere prestar atención a los posicionamientos y valores centrales del alumno respecto a la educación (Handal y Lauvas (1987). Al narrar experiencias reales se pueden hacer explícitas las creencias personales de gran influencia en la práctica, presente y futura.

**Los diarios personales.* La expresión escrita ayuda a pensar y a descubrir lo que uno siente y piensa. En este sentido, los diarios permiten recoger emociones, pensamientos y observaciones de la realidad más inmediata. Brooman y Darwent (2012) observaron ventajas muy concretas en la utilización de diarios durante el primer semestre en la universidad: favorece el pensamiento crítico y la toma de responsabilidad en el aprendizaje del alumno y le ayudan a poner en práctica estrategias de aprendizaje.

**La metodología de investigación-acción.* La investigación-acción se concibe como una metodología de trabajo que asegura la unión entre la investigación y la práctica a través de un proceso cíclico que sigue las siguientes fases: 1) identificación de un problema o foco de atención; 2) descripción y explicación de la situación real y la deseable; 3) revisión bibliográfica para encontrar soluciones; 4) propuesta de hipótesis de acción; 5) puesta en práctica de la solución; 6) observación de la acción, recogida de información y evaluación del impacto. En Deemer (2009) se recogen indicios de la alta satisfacción con esta metodología en alumnos que consideran sin duda influirá en su práctica futura.

También se pueden destacar algunos procedimientos para pautar esta reflexión en la formación inicial del profesorado. Algunas de estas propuestas son la indagación reflexiva (Moral, 1997) o el ciclo de razonamiento pedagógico (Fenstermacher, 1994).

El punto de partida de la “indagación reflexiva” (Moral, 1997) es la presentación de la teoría desde una perspectiva problemática cuestionado su puesta en práctica, el por qué de su existencia, su implicación, consecuencias, necesidad y uso. Después se inicia un proceso de investigación siguiendo los siguientes pasos:

- Delimitación de la teoría que fundamente la práctica;
- cuestionamiento de los principios teóricos que fundamentan la práctica mediante el planteamiento de hipótesis;
- comprobación de los principios teóricos en la práctica mediante un proceso de recogida y análisis de datos de la realidad educativa;
- confrontación en grupo del proceso seguido en la verificación de las hipótesis;
- reconstrucción de la teoría que fundamenta la práctica desde una perspectiva personal.

Por su parte, para Fenstermacher (1994) aprender a enseñar requiere un ciclo a través de actividades de comprensión, transformación, instrucción, evaluación y reflexión:

1. *Comprensión*. El alumno comprende la materia, los principios, la estructura e ideas.
2. *Transformación*. El alumno piensa la manera en que esa materia se puede enseñar a sus futuros alumnos. Para ello sigue los siguientes procesos: a) preparación, b) representación (posibles ejemplos, analogías, demostraciones, etc.), c) selección metodológica (posible métodos o estrategias a utilizar), d) adaptación a posibles diferencias individuales de sus alumnos.
3. *Instrucción*. Ejecución del acto de enseñanza mediante la presentación y explicación de la materia, la organización y dirección de la clase, la evaluación y comprobación del trabajo o la interacción efectiva.
4. *Evaluación*. Se comprueba el grado de comprensión que han alcanzado los alumnos.
5. *Reflexión*. Documentación, análisis y discusión de lo acontecido.

Una experiencia en la asignatura “Diseño, desarrollo e innovación del currículo”

Justificación

Con la puesta en marcha en el aula de esta experiencia se persigue un doble propósito: 1) el logro de los objetivos de conocimiento planteados en la asignatura y; 2) al mismo tiempo, contribuir a propiciar en los alumnos, mediante la metodología utilizada, destrezas y actitudes reflexivas.

La experiencia se desarrolló durante el primer cuatrimestre del curso académico 2012-2013 en la asignatura “Diseño, desarrollo e innovación del currículo”, impartida en 3º curso del Grado de Pedagogía, en el que la mayoría de los alumnos se encuentran cursando el Doble Grado de Pedagogía y Educación Primaria o Infantil. Esta asignatura persigue la adquisición de los principales conocimientos para desenvolverse en el ámbito de trabajo del currículo. El currículo, entendido como la especificación de un proyecto educativo escolar susceptible de ser llevado a la práctica didáctica y evaluado, enmarca y contextualiza el trabajo pedagógico. En esta asignatura el futuro profesor estudia los procesos que conducen a la aplicación práctica del currículo escolar, estos son principalmente el desarrollo y la innovación curricular. El desarrollo curricular se define así como el proceso y el resultado de adaptar el currículo oficial a las características de un centro educativo.

Precisamente, tanto el desarrollo como la innovación curricular guardan una relación directa con el conocimiento práctico que conviene resaltar. El predominio hoy día del paradigma curricular interpretativo-hermenéutico sitúa al conocimiento práctico en una posición preferente (Álvarez, 2012) ya que el presente currículo, abierto y flexible, requiere que los profesores sean quienes lo concreten y adecúen al contexto educativo propio. Y aquí el conocimiento práctico del profesor juega un papel fundamental. Pues en el desarrollo y la innovación curricular van a influir directamente los posicionamientos teóricos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, el conocimiento de los alumnos o la sociedad. Precisamente Sánchez y Mena (2010) resaltan que la innovación,

en cuanto proceso curricular que permite introducir mejoras en la práctica, depende directamente del conocimiento práctico del profesor. Y encontramos un ejemplo en el estudio de Clemente, Ramírez, Orgaz y Martín (2011) quienes llegan a la conclusión de que la formación de los profesores para la incorporación de los recursos de enseñanza en soportes digitales debería abordarse desde el conocimiento práctico de los docentes.

Diseño y aplicación de la experiencia

El trabajo se titula *“asesoramiento en el proceso de desarrollo curricular de la competencia social y ciudadana”*. Desde un enfoque colaborativo el asesoramiento favorece la reflexión crítica individual, grupal e institucional, aunando esfuerzos hacia el cambio en las condiciones de aprendizaje para lograr eficientemente las metas educativas (Domingo, 2005). El asesoramiento se orienta al cumplimiento de las siguientes funciones que competen directamente a la figura del pedagogo pero que implican también a la figura del profesor (Nieto y Portela, 1992): organizar y conducir procesos de revisión conjunta de la práctica educativa; ayudar a compañeros a clarificar y especificar sus necesidades y problemas; conducir y apoyar el trabajo en equipo y favorecer una atmósfera propicia; participar en la toma de decisiones sobre la línea a seguir y; facilitar, localizar, adaptar y diseñar recursos y materiales educativos.

Se lleva a cabo en equipo de 4 o 5 alumnos y se centra en el proceso de desarrollo curricular de una de las ocho competencias básicas: la competencia social y ciudadana².

El trabajo se desarrolla a lo largo de siete tareas, las cuales se describen a continuación. Las tareas se van realizando a lo largo de todo el cuatrimestre y la realización de cada una es el punto de partida de la siguiente. Además el temario de la asignatura se imparte paralelamente a la realización del trabajo, respetando el ritmo necesario para que los alumnos puedan utilizar los contenidos en el trabajo. El alumno dispone de un cuaderno de prácticas con todos los materiales e indicaciones, criterios de evaluación y fechas para su organización:

**Tarea 1.* El primer paso de este trabajo consiste en adquirir unos conocimientos básicos sobre el campo propio de actuación. Para ello a partir de los contenidos expuestos en clase por la profesora y el diálogo intergrupal, cada equipo recopila bibliografía fuera del aula e investiga sobre el currículo, el desarrollo curricular, las competencias básicas en general y la competencia social ciudadana en particular. Después redactan un informe de conclusiones que se entrega al finalizar la tercera semana de clase.

**Tarea 2.* Cada equipo elabora una lista de tareas en la que se especifica la fecha de comienzo y fin de cada una así como la persona encargada de llevarla a cabo. Esta actividad persigue el logro de la competencia transversal de la asignatura: el trabajo en equipo. Además cada alumno realiza un auto-informe y completa una rúbrica sobre el trabajo en equipo en la que evalúa a sus compañeros. En diferentes momentos del cuatrimestre se remite a la rúbrica para destacar algunos aspectos mejorables sobre el funcionamiento de los grupos y también al finalizar el trabajo, cada alumno elabora el auto-informe y completa la rúbrica.

**Tarea 3.* El siguiente paso es la elaboración de un protocolo de entrevista. Esta actividad requiere que los alumnos sinteticen la información teórica estudiada hasta el momento y piensen qué preguntas necesitan formular para recoger datos significativos de la realidad. El protocolo para la entrevista se entrega a la profesora la cuarta semana

de clase.

**Tarea 4.* Los alumnos contactan con un profesor de Educación Primaria o Educación Secundaria y le realizan una entrevista grabada. Una vez realizada la entrevista los alumnos la transcriben para facilitar el análisis posterior. La transcripción de la entrevista se entrega en la sexta semana de clase.

**Tarea 5.* Se analiza teóricamente la entrevista a partir de un modelo común estudiado en clase. Cabe señalar que para la realización de esta tarea los alumnos se preparan mediante el análisis de varios casos prácticos³. Cada equipo detecta en su entrevista realizados focos de atención o situaciones en las que podrían emplear contenidos de la asignatura para apoyar y facilitar el desarrollo curricular de la competencia social y ciudadana. La entrega de los análisis se realiza en la semana 9 de clase.

**Tarea 6.* Con todo ello se realiza una propuesta de actuación adecuada al contexto analizado. Cada equipo elabora un plan de acción y diseña un recurso curricular que pueda servir de apoyo al profesor y que dé respuesta a la necesidad planteada en la tarea 5. La entrega de esta tarea se realiza en la semana 11 de clase.

**Tarea 7.* Por último cada equipo presenta un portafolio del trabajo en el que sintetizan los datos de cada actividad justificando los motivos que les llevaron a tomar las decisiones. La profesora aporta un feedback y el resto de compañeros intervienen preguntando y comentado el trabajo de sus compañeros. La realización de esta actividad tiene lugar la semana 12 de clase.

En la tabla 2 se puede observar el diseño de la experiencia tal como se lleva a cabo: los objetivos de la asignatura planteados en cada tarea (columna 1), los contenidos del temario (columna 2) y la estrategia metodológica elegida para alcanzarlos (columna 3) según el cronograma previsto (columna 4). Por otro lado, en la tabla 3, se recogen a modo de ejemplo, las necesidades detectadas en la tarea 5 con sus respectivos recursos curriculares planteados en la tarea 6.

Actividades	1. Objetivo	2. Contenidos	3. Estrategia metodológica	4. Cronograma
Tarea 1. Informe de investigación	-Conocer y analizar el marco teórico que explica y justifica distintas propuestas curriculares	*Concepto de currículo, ámbitos semánticos *Enfoques curriculares: tecnológico, práctico-interpretativo y sociocrítico	-Clase expositiva -Seminario	Semana 1-2
Tarea 2. El trabajo en equipo	-Trabajar en equipo (competencia transversal)	*Relación de complementariedad entre currículo y didáctica	-Rúbricas -Auto-evaluación y hetero-evaluación	Semana 3
Tarea 3. Protocolo para entrevista	-Establecer las relaciones necesarias entre teoría y práctica curricular	*El diseño curricular	-Elaboración de un protocolo	Semana 4

Actividades	1. Objetivo	2. Contenidos	3. Estrategia metodológica	4. Cronograma
Tarea 4. Entrevista	-Desarrollar una actitud crítica y respetuosa con relación a los fundamentos que informan las distintas propuestas curriculares así como a su práctica en el aula	* El desarrollo curricular *Condiciones organizativas, institucionales y personales que el profesor necesita para el desarrollo del currículo *Orientaciones metodológicas *El conocimiento práctico del profesor	- Entrevista a un experto	Semana 5-6
Tarea 5. Análisis	-Analizar los factores que condicionan los procesos de desarrollo e innovación y generar recursos y estrategias para potenciar estos procesos	*Principios de la evaluación curricular. Ámbitos y funciones. Algunos problemas que se producen en la práctica de la evaluación. El modelo de evaluación centrado en procesos	-Análisis de casos -Mapa conceptual -Diálogo reflexivo intergrupual -Narración de experiencias de vida	Semana 7-8-9
Tarea 6. Elaboración de un recurso curricular	-Adquirir destrezas para el desarrollo, la innovación y el asesoramiento curricular	*Papel del conocimiento práctico en innovación educativa *El desarrollo curricular como oportunidad de investigación-acción	-Lluvia de ideas	Semana 10-11
Tarea 7. Exposición oral	-Generar y saber transmitir información, ideas y soluciones a necesidades detectadas en la práctica educativa	*Las buenas prácticas y su aplicación al desarrollo curricular y la investigación-acción	-Exposición oral -Diálogo reflexivo -Portafolio del trabajo	Semana 12

Fuente: elaboración propia

Tabla 2: Diseño de los objetivos y la metodología de la experiencia.

Tarea 5. Foco de atención identificados por los alumnos tras el análisis de la entrevista	Tarea 6. Recurso curricular diseñado por los alumnos
<p>-Evaluación de la competencia</p> <p>-Coordinación del profesorado para el desarrollo de la competencia</p> <p>-Conocimiento práctico del profesor</p> <p>-Estrategias metodológicas participativas para el desarrollo de la competencia</p>	<p>-rúbricas,</p> <p>-propuesta de registros anecdóticos, diario personal de los alumnos,</p> <p>-propuesta de e-sociograma</p> <p>- cuestionarios para la autoevaluación del alumno,</p> <p>-preparación de una guía para las entrevistas de tutoría</p> <p>-listas de control</p> <p>-elaboración de una guía didáctica para el profesor</p> <p>-cuestionario para ayudar al profesor a relacionar la teoría con la práctica</p> <p>-diseño de actividades para fomentar la cohesión grupal en el aula</p> <p>-unidad didáctica para desarrollar la competencia social basada en la utilización de los medios de comunicación social</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 3: Áreas de intervención identificadas por los alumnos en el análisis de las entrevistas y recursos curriculares desarrollados.

Evaluación de la experiencia

Objetivos

Los objetivos planteados fueron dos:

1. Valorar en qué grado el alumno considera que el trabajo realizado puede influir en su futuro trabajo como docente.
2. Valorar los resultados de aprendizaje percibidos por el alumno en cada una de las tareas.

Procedimiento

La muestra la conformaron los 25 alumnos asistentes a la última clase de la asignatura. Los alumnos cursan 3º de Pedagogía y la mayoría cursan el Doble Grado en Pedagogía y en Educación Primaria o Infantil.

Se utilizó como instrumento de evaluación un breve cuestionario que cada alumno completó individualmente durante media hora. Se mantuvo un ambiente de silencio para favorecer la reflexión.

Al finalizar la tarea 7 se aplicó a los alumnos un breve cuestionario dividido en dos partes.

En la primera parte, se pidió al alumno que respondiera a los siguientes ítems en escala tipo Likert señalando el grado de acuerdo con ellos (siendo 1=nada, 2=poco, 3=suficiente, 4=bastante y 5=mucho):

1. Me siento más capaz de generar recursos para el desarrollo curricular
2. Me siento más capaz de analizar los factores que condicionan el proceso de desarrollo e innovación
3. Me siento más capaz de establecer la relación entre teoría y práctica curricular

En cada ítem se respetó un espacio donde se le pedía que explicaran los motivos de su valoración.

En la segunda parte, se planteó al alumno una pregunta general: ¿para qué me ha servido cada una de las tareas planteadas en el trabajo? Para ello en cada una de las preguntas completaron un espacio en blanco.

Resultados

Al final de la asignatura los alumnos rellenaron una breve encuesta en la que se les pidió en primer lugar que señalaran en qué grado del 1 al 5 se identifican con las siguientes afirmaciones.

- *“Me siento más capaz de generar recursos para el desarrollo curricular de la competencia social y ciudadana”* (el 76% se identifica bastante, el 12% se identifica mucho).
- *“Me siento más capaz de analizar los factores que condicionan el proceso de desarrollo e innovación de la competencia social y ciudadana”* (el 60% se identifica bastante, el 12% mucho).
- *“Me siento más capaz de establecer la relación entre teoría y práctica curricular”* (el 60% se identifica bastante, el 20% mucho).

En segundo lugar, se planteó la siguiente pregunta: “¿para qué me ha servido cada una de las tareas planteadas en el trabajo?” Para responder se les pidió que indicaran los resultados de aprendizaje alcanzados en cada una de las tareas. Al tratarse de una pregunta abierta se recoge la opinión de cada alumno y se analiza su tipo de respuestas. En concreto nos interesa localizar en cada tarea dos categorías de respuesta, valorando así los dos propósitos planteados inicialmente en esta experiencia:

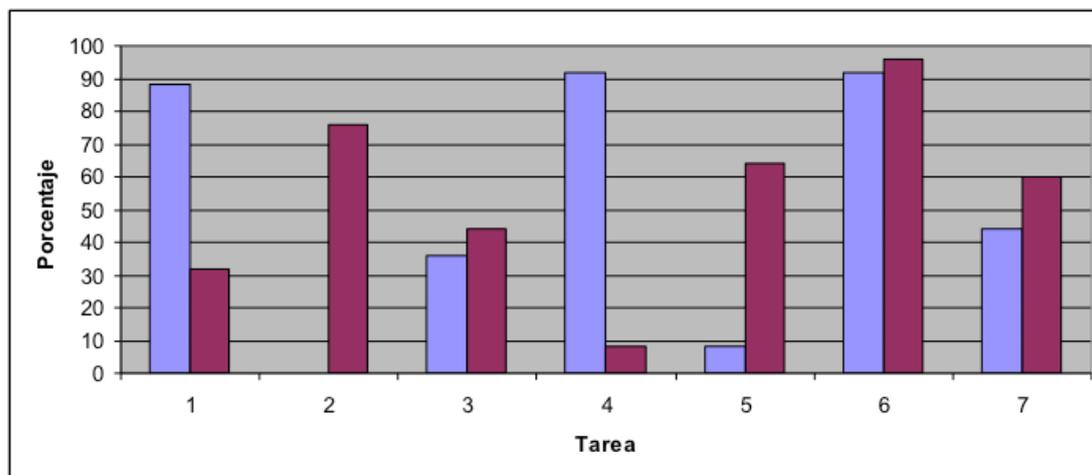
- 1) Si la tarea les ha ayudado a los alumnos a adquirir los contenidos del temario de la asignatura (categoría denominada conocimientos teóricos).
- 2) Si la tarea les ha servido a los alumnos para desarrollar destrezas y actitudes reflexivas (categoría denominada destrezas y actitudes reflexivas).

¿Para qué me ha servido cada una de las tareas?	n
Tarea 1: informe de conclusiones	
-Conocimientos teóricos	22
-Destrezas y actitudes reflexivas	8
Tarea 2: trabajo en equipo	
-Conocimientos teóricos	0
-Destrezas y actitudes reflexivas	19
Tarea 3: protocolo entrevista	
-Conocimientos teóricos	9
-Destrezas y actitudes reflexivas	11
Tarea 4: entrevista	
-Conocimientos teóricos	23
-Destrezas y actitudes reflexivas	2
Tarea 5: análisis	
-Conocimientos teóricos	2
-Destrezas y actitudes reflexivas	16
Tarea 6: propuesta	
-Conocimientos teóricos	23
-Destrezas y actitudes reflexivas	24
Tarea 7: exposición oral	
-Conocimiento teóricos	11
-Destrezas y actitudes reflexivas	15

Fuente: elaboración propia

Tabla 4: Categorías identificadas en las respuestas de los alumnos y porcentaje de alumnos en cada una.

En la figura 1 se observa la distribución de los porcentajes en cada tarea según la categoría: conocimientos teóricos (primera columna) y destrezas y actitudes reflexivas (segunda columna).



Fuente: elaboración propia

Figura 1: Porcentaje de alumnos en cada categoría de respuesta según tarea.

El 88% de la clase percibe que, la elaboración del informe de conclusiones (*tarea 1*), le ha servido para profundizar en los conocimientos del currículo y el desarrollo curricular de la competencia social y ciudadana. Al mismo tiempo, el 32% señalan motivos que les servirán en un futuro inmediato: les ha ayudado a ser conscientes de que *“al iniciar un trabajo es muy importante comprender y valorar aquello sobre lo que se va actuar”*, por tanto *“hay que conceptualizar”*, *“elaborar un marco teórico del que partir”*, *“corregir los conocimientos previos que se tienen sobre el tema”*, y *“adoptar una perspectiva crítica sobre aquello en lo que se va a trabajar por ejemplo, tratando de pensar u observar posibles problemáticas”*.

Consideran que la elaboración de la lista de tareas (*tarea2*) simplemente es funcional y ayuda organizarse. Sin embargo el 72% señalan algunas destrezas y actitudes claves como aprendizajes realizados para el trabajo en equipo: *“organizarse de una manera grupal y no sólo individual sirve para coordinarse”*, pero también *“para distribuir la carga de trabajo de manera justa”*, *“saber los puntos débiles o fuertes de mis compañeros”* y *“ayudar a decir lo que uno piensa”*.

La preparación de un protocolo para la entrevista (*tarea 3*) les sirvió al 36% para comprender mejor algunos contenidos porque tuvieron que detallar ideas estudiadas en la tarea 1 de una manera más general. También les llevó a *“relacionar todas las ideas desde distintos puntos de vista”* y *“resaltar u ordenar las ideas más importantes”*. También el 44% consideran que les sirvió para darse cuenta de: *“la utilidad de enfocar y definir objetivos”* o *“secuenciar en pasos para ser conscientes de qué quiero saber y cómo conseguirlo”*.

En la realización de la entrevista (*tarea 4*) es notable la utilidad que percibe el 92% para el logro de los contenidos. Comprobar la teoría en la práctica y conocer de la mano del profesorado entrevistado situaciones producidas en sus aulas, preocupaciones, intereses y dificultades, les ha ayudado a adquirir más fácilmente los conocimientos. Sólo un 8% atribuye aprendizajes relacionados con destrezas y actitudes reflexivas indicando que tras esta tarea ha aumentado: *“la sensibilidad hacia la competencia”*, *“me ha abierto a nuevas ideas”* y *“me ha hecho reflexionar sobre las ventajas y desventajas de la diferencia generacional entre con algunos profesores expertos entrevistados”*.

En el análisis de la entrevista (*tarea 5*) lo más notable es que el 64% de los alumnos percibe la utilidad para realizar aprendizajes relacionados con destrezas y actitudes reflexivas. En concreto analizar les ha servido para: *“entender y localizar en la práctica aspectos y factores estudiados en la teoría”*, *“poner nombres de conceptos pedagógicos a situaciones”*, *“identificar factores que directa o indirectamente influyen en el desarrollo curricular”*, *“deducir posibilidades de mejora en situaciones concretas”*, *“no quedarse en lo general”* y *“constatar cómo las opiniones de los profesores influyen directamente en el desarrollo curricular”*.

El planteamiento de la propuesta y el diseño de un recurso curricular (*tarea 6*) se consideraron especialmente útiles. El 92% de los alumnos destaca que les ha permitido sobre todo poner en práctica sus conocimientos, al buscar soluciones incorporando conocimientos de la asignatura e incluso de otras. Y al mismo tiempo el 96% enfatizan que les ha servido para: motivar *“la creatividad”*, *“el ingenio”*, *“la búsqueda de soluciones originales”* o *“favorecer la toma de decisiones en el grupo”*. Algunas de las respuestas consideraban que el trabajo influirá positivamente en un futuro al señalar que les ha servido para *“dar solución a los problemas que se pueden ir planteando en el aula acudiendo a la teoría”*. También destacan la verosimilitud de esta tarea al insistir en *“la posibilidad de*

hacer algo para solucionar un problema real”, “como si las pudiéramos proponer en el colegio en el que trabajáramos”.

Por último, la exposición oral (*tarea 7*) les ha resultado útil a un 44% -para aumentar el conocimiento debido al intercambio de aportaciones, lo que consideran aumenta el sentido global del trabajo. También un 60% considera que “*permite mejorar la expresión oral en público*” o “*practicar la síntesis de ideas*”.

Conclusiones

El conocimiento práctico permite al profesor construir teoría sobre su práctica. Más allá de estar en contacto con la actualidad y la novedad educativa, implica ser capaz de introducir las mejoras necesarias en la práctica y lograr la “coherencia pedagógica” entre lo que se sabe y se hace.

Favorecer la disposición a la reflexión en la formación inicial de los docentes es un primer paso para que el futuro profesor adquiera hábitos reflexivos y el compromiso necesario para la construcción de conocimiento práctico. Las destrezas y las actitudes reflexivas se promueven mediante estrategias metodológicas que ayudan a relacionar la teoría y la práctica. Dichas estrategias adquieren además pleno sentido en el marco actual de la educación en competencias y el EEES. Algunas de estas sugeridas para la formación de profesores en las aulas universitarias son: la entrevista a expertos, el diálogo reflexivo grupal, la narración de experiencias reales, los diarios personales o la metodología de investigación-acción.

En la experiencia descrita en este trabajo, los alumnos de 3º curso del Grado de Pedagogía y del Doble Grado de Pedagogía y Educación Primaria o Educación Infantil, perciben cómo estas estrategias metodológicas promueven destrezas y actitudes reflexivas además de favorecer la adquisición de los contenidos de la asignatura. De una manera general se observa que promueve en ellos: 1) la conciencia sobre la intencionalidad que da sentido a sus pensamientos, acciones y sentimientos, 2) la mejor planificación y regulación de su propia actividad y también; 3) al contar con unos referentes del contexto real de la práctica les ha ayudado a que el contenido adquiera significación y sentido.

De manera particular los alumnos perciben como principales y significativos cambios atribuidos a la experiencia los siguientes: elaborar un marco teórico comprensible sobre el campo de actuación, definir objetivos y secuenciar pasos para conseguirlo; las ventajas de la organización grupal como complemento a la organización individual; la importancia de analizar en la práctica para localizar factores explícitos e implícitos que ayudan a comprender la realidad y deducir posibilidades de mejora; mejora del pensamiento alternativo al promover la búsqueda de soluciones y problemas.

No obstante, no todos los alumnos se muestran abiertos a la reflexión, algunos consideran que esta práctica les exige más implicación personal que no están dispuestos a realizar. A pesar de esta dificultad, las estrategias metodológicas para relacionar teoría y práctica encierran un importante potencial formativo para los que se implican. Contar con datos que lo corroboren y darles visibilidad contribuirá a impulsar su integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta forma favorecer la postura reflexiva promoviendo el conocimiento práctico puede considerarse un mecanismo de cambio en la medida que ayudará al futuro profesor a hacer explícitos los fundamentos que guían

su manera de percibir, interpretar y facilita su flexibilidad para reformularlos cuando se presentan contradicciones o imprevistos.

¹ Los griegos dividen la razón (logos) en teórica (theoretikós) y práctica (praktikós). A su vez el logos praktikós se subdivide en práctico (praxis) y técnico (poiesis). De esta manera se considera necesario lograr un equilibrio y armonía entre las tres manifestaciones básicas para lograr una educación completa: el saber teórico (episteme), el saber rector de la acción que permite captar el bien en situaciones concretas (prhonesis) y el saber productivo base de la Técnica y Arte (tehcne). (Redondo, 2001, p.132).

² La elección de esta competencia se debió a varios motivos. Desde el punto de vista del diseño de la experiencia, la investigación realizada previamente podría ser un punto de apoyo fuerte y enriquecer la orientación de los trabajos (Ibarrola-García y Iriarte, 2012). Además centrar el trabajo en una competencia facilita su gestión y evaluación y permite llegar a resultados diversos. Desde el punto de vista de la elección de la competencia social y ciudadana se puede tener en cuenta que el carácter interdisciplinar de las competencias básicas en la LOE (2006) hace que por primera vez ésta -vinculada hasta ahora preferentemente con las actividades de tutoría- esté relacionadas de forma explícita con la actividad educativa en general y por tanto corresponda fomentarlas a todo el profesorado. Este hecho conlleva la introducción de cambios o mejoras en el desarrollo curricular que probablemente tengan que ver con cuestiones que hasta ahora no se hacían o quedaban relegadas en el currículum oculto. El profesor desde sus creencias, conocimientos y metodología en la práctica educativa ha de promover esta competencia en un momento en el que se ponen sobre la mesa dificultades para gestionar el clima escolar y los problemas de convivencia en el aula (disrupción, conflictos interpersonales, desmotivación, dinámicas de rechazo entre iguales y bullying) tal como constatan algunos datos (Informe TALIS, 2009).

³ Algunos son extraídos del libro: Pérez Cabaní, M.L. y Juandó Bosch, J. (2001). Gestionar la información para que se comprenda. Barcelona: Edebé. La acción del libro precisamente se sitúa en un seminario de formación en el que profesores de distintas etapas educativas exponen su experiencia en las clases, los problemas y soluciones improvisadas a las que recurren.

Referencias bibliográficas

- Alpay, E. (2012). Supporting the teaching researcher. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 225-234.
- Álvarez, C. (2012). ¿Qué sabemos de la relación entre la teoría y la práctica en la educación? *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(2), 1-11.
- Banerjee, D. y Pawley, A. (2011). Learning and social change: using interviews as tools to prompt reflection on practice. *Reflective practice*, 12(4), 41-45.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.
- Blaik, R. (2013). Pre-service teacher's reflection: perception, preparedness and challenges. *Reflective Practice* 14(1), 12-30.
- Blanchard, M. y Muzás, M.D. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: cómo trabajar con la diversidad del aula*. Madrid: Narcea.
- Brooman, S. y Darwent, S. (2012). A positive view of first-year undergraduate reflective diaries: focusing on what students can do. *Reflective Practice*, 13(4), 517-531.
- Brookfield, S.D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Campaña, K. (2013). *El portafolio virtual como herramienta para la práctica reflexiva. Valoración de su empleo en el Practicum de Magisterio de la Universidad de Navarra* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Educación. Universidad de Navarra.
- Chocarro, E., González-Torres, M.C. y Sobrino, A. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *ESE*, 12, 81-98.
- Clará, M. y Mauri, T. (2010). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 199-207.
- Clemente, M., Ramírez, E., Orgaz, B. y Martín, J. (2011). Recursos digitales y prácticas de clase: esquemas de acción del profesorado de Educación Infantil. *Revista de Educación*, 356, 211-232.
- Collin, S., Karsenti, T. y Kamis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: critiques and perspectivas. *Reflective practice*, 14(1), 104-117.
- Cornish, L. y Jenkins, K. (2012). Encouraging teacher development through embedding reflective practice in assessment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(2), 159-170.
- Deemer, S. (2009). Using action research methodology to unit theory and practice. *Teaching educational psychology*, 3(3). 1-3.
- Domingo, A. (2009). Desarrollar la competencia reflexiva en la educación superior. Diez propuestas para el aula universitaria. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 19, 33-50.
- Domingo, J.M. (Coord.) (2005). *Asesoramiento al centro educativo: colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula: infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.
- Etscheidt, S., Curran, C. y Sawyer, M. (2012). Promoting reflection in teacher preparation programs: a multilevel model. *Teacher education and Special education*, 35(1), 7-26.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching. En L. Darling-hammond (Ed.), *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Handal, G., y Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervisión in action*. London: Open University Press.
- Hagger, H. y Hazel, H. (2006). *Learning teaching from teachers: realising the potential of school-based teacher education*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Informe TALIS (2009). *Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje*: Madrid: MEC.
- Ibarrola-García, S. y Iriarte Redín, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo: mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.
- Konsthagen, F.A., Kessels, J. Koster, B., Lagerwerf, B. y Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nieto, J.M. y Portela, A. (1992). Funciones, procesos y formación de apoyos externos e internos. En J.M. Escudero y J. López (Coords.), *Los desafíos de las reformas esco-*

- lares (pp.341-377). Sevilla: Arquetipo.
- Molinos, C. (2002). *Concepto y práctica del currículo pedagógico en John Dewey*. Pamplona: Eunsa.
- Moral, C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Granada: FORCE.
- Moral, C. y Pérez, M.P. (2009). El profesorado ante la enseñanza. En Moral, C. y Pérez, M.P. (Coords.). *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- Novella, A., Forés, A., Rubio, L., Costa, S., Gil, E. y Pérez, N. (2012). Innovar en, desde y para el practicum: supervisión y evaluación de la transferencia de competencias. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 432-453
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Phan, H.P. (2009). Exploring student's reflective thinking practice, deep processing strategies, effort, and achievement goal orientations. *Educational Psychology*, 29(3), 297-313.
- Panellas, M. y Palau, R. (2012). El Practicum en los grados de Educación Infantil y Primaria: una aproximación progresiva a la realidad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 369-388.
- Pérez-Gómez, A. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 171-177.
- Perrenoud, S. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Quevedo, V. y González, D. (2012). *Planificar y programar en los centros educativos: departamentos didácticos y áreas de competencias*. Madrid: Wolters Kluwers.
- Sánchez, E. y Mena, J. (2010). Hablamos de lo que no existe y de lo que existe, no hablamos. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 185-197.
- Simpson, C. y Trezise, E. (2011). Learning conversations as a reflective practice. *Reflective practice*, 12(4), 469-480.
- Shön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professional think in action*. London: Maurice Temple Smith.
- Redondo, E. (Ed.) (2001). *Introducción a la Historia de la Educación*. Barcelona: Ariel.
- Ryder, J. (2012). Promoting reflective practice in continuing education in France. *ELT Journal*, 66(2), pp.175-183.
- Wieringa, N. (2011). Teacher's educational design as a process of reflection in action: the lessons we can learn from Donal Schön's the reflective practitioner when studying the professional practices of teachers as a educational designers. *Curriculum Inquiry*, 41(1), 167-174.
- Vázquez, P. y Ortega, J.L. (2012). *Competencias básicas: desarrollo y evaluación en Educación Primaria*. Madrid: Wolters Kluwer.

Artículo concluido el 26 de febrero de 2013

Ibarrola-García, S. (2014). El conocimiento práctico del futuro profesor: ¿cuándo y cómo empieza todo?. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (1), pp. 219-238.

Publicado en <http://www.red-u.net>

Sara Ibarrola-García

**Universidad de Navarra
Departamento de de Educación**

Mail: sigarcia@unav.es



Doctora en Psicopedagogía. Actualmente es Profesora Ayudante en el Departamento de Educación de la Universidad de Navarra, donde imparte las asignaturas de “*Diseño, desarrollo e innovación del currículum*”, “*Aprendizaje de lenguas y atención a la diversidad lingüística*” y “*Didáctica de la lengua*” en los Grados de Magisterio y Pedagogía. En el mismo Departamento ha realizado la tesis sobre convivencia y mediación escolar, tema en el que continúa desarrollando publicaciones.