

TALLER4

Formación y Perfeccionamiento de los coordinadores curriculares de las carreras de educación



La formación inicial del profesorado basado en competencias. La relevancia del practicum

Ángel I. Pérez Gómez

Sumario:

La formación del pensamiento práctico

Teorizar la práctica y experimentar la teoría.

La relevancia del prácticum en la formación inicial de docentes

Los planteamientos de este documento de trabajo se encuentran más desarrollados en los capítulos 3º y 8º del libro “Educar en la era digital” y en el capítulo: El sentido del prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría. En Ángel I. Pérez Gómez: Aprender a enseñar en la práctica. Barcelona. GRAO.

La formación del pensamiento práctico

La formación de los docentes del siglo XXI requiere un cambio radical, no un mero cambio

cosmético o burocrático de nombres o contabilidades en los papeles, sino un cambio sustancial de la mirada, de la cultura y de las prácticas que se desarrollan actualmente. Se requiere un curriculum basado en la práctica, centrado en situaciones problemáticas, desarrollado sobre proyectos integrados que impliquen activamente a los futuros docentes en tareas auténticas sobre escenarios y contextos reales, donde aprendan a educar al vivir de forma cooperativa procesos auténticos de innovación educativa, interviniendo en los contextos complejos del aula, comprobando las dificultades y resistencias que impone el dispositivo escolar, los espacios restringidos e insuficientes, los tiempos inflexibles, los recursos escasos, las expectativas de los agentes implicados..., reflexionando sobre la propia práctica, analizando y debatiendo las posibles alternativas de mejora, accediendo a ejemplos y modelos ajenos teóricos y prácticos, y reformulando de forma constante los propios proyectos, diseños, métodos, escenarios, tareas y formas de evaluación.

El eje de este proceso formativo se centrará de forma prioritaria, pues, en la identificación y análisis de los modelos mentales poco analizados, contrastados y en parte erróneos que rigen, frecuentemente de modo inconsciente, el comportamiento del profesional docente. Korthagen y al. (2001, 2005) consideran que el comportamiento concreto de los docentes al responder a las tensiones del aula es el resultado de un proceso interno en el que interviene un conglomerado dinámico de necesidades, valores, sentimientos, conocimiento tácito, significados y hábitos, que denomina Gestalt y que se activa de modo en parte inconsciente para responder con agilidad y anticipar las consecuencias de las propias acciones u omisiones. Como han puesto de manifiesto múltiples investigaciones (Lortie, 1975, Cheng, M.H., Chan K.W., Tang S. Y.F. , Cheng A. Y.N. 2009) los efectos de la socialización escolar previa, los conglomerados o Gestalt, instalados en el pensamiento práctico de cada individuo se resisten al cambio.

Existen suficientes evidencias en las investigaciones de los últimos años en este campo, así como en la experiencia de los profesionales como para afirmar que el mero aprendizaje académico de contenidos teóricos no garantiza la formación y permanencia de las competencias profesionales anteriormente indicadas. Tomando en consideración los resultados de las investigaciones de Levin, (2006) y Raelin, (2007) se puede afirmar que el conocimiento académico, abstracto y verbalizado, presente en la mayoría de los programas de formación de docentes es fragmentado y descontextualizado, no induce aplicaciones concretas y no provoca, por tanto, la reconstrucción de las concepciones previas de los estudiantes.

Teorizar la practica y experimentar la teoría

En consecuencia, parece evidente que los esquemas intuitivos e inconscientes de comprensión y de actuación, solamente se forman y reconstruyen mediante las experiencias prácticas en los contextos reales, teorizando la práctica y experimentación de la teoría. Las lecciones, cursos teóricos, instrucciones o consejos de arriba abajo, o la comunicación externa, oral o escrita, de ideas o sugerencias pueden ayudar pero son insuficientes para provocar la reestructuración real de los hábitos o creencias que influyen constantemente en nuestra interpretaciones y en nuestras reacciones en la vida cotidiana, personal y profesional. La practica docente en contextos reales es clave en la formación de los nuevos docentes.

No obstante, también parece evidente que la práctica por si sola tampoco provoca el desarrollo del conocimiento práctico deseado, conduce a la reproducción de técnicas, prejuicios y hábitos convencionales trasmitidos por la tradición. Como han puesto de manifiesto las investigaciones de la corriente denominada aprendizaje experiencial, (Mezirow, 2000; Fenwick 2003) las experiencias son transformativas, educativas, cuando construimos nuevos pensamientos, sentimientos y acciones al vivir intensa y reflexivamente el contexto con sus regularidades esperables, sus

contradicciones y sus sorpresas. El aprendizaje experiencial destaca la importancia de la autorreflexión crítica como la estrategia privilegiada para reconstruir las redes de valores, creencias y supuestos sobre el funcionamiento de las cosas y el propio funcionamiento de cada sujeto.

Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación sistemática y rigurosa el proceso de socialización del profesional docente, a través de las prácticas, fácilmente reproduce los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos, propios de cada contexto escolar, acumulados en la tradición empírica. Para que las prácticas sean provechosas desde el punto de vista formativo parece evidente que la investigación, la indagación, ha de formar una parte integral de la enseñanza. Las estrategias, filosofía e instrumentos de investigación han de convertirse en filosofía, estrategias e instrumentos de enseñanza. Las paradojas y contradicciones, las controversias, el rigor y la incertidumbre propias de toda indagación científica han de acompañar, por tanto, también los procesos de enseñanza y formación del docente reflexivo, toda vez que proporcionan inestimables oportunidades de aprendizaje ligado a la práctica

Así pues, el desarrollo relativamente armónico y coherente del pensamiento práctico del docente, sus competencias profesionales, requiere procesos permanentes de investigación y reflexión sobre la acción, un camino continuo de ida y vuelta permanente, de las intuiciones y hábitos a las teorías y de las teorías a las intuiciones y hábitos. Los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica, para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales. Tales procesos de investigación/acción exigen de forma clara el escenario real de la práctica y la disposición constante de la investigación. Ni la teoría o la investigación descontextualizadas, ni la práctica rutinaria, repetitiva al margen de la reflexión y la crítica.

Este enfoque basado en competencias invierte la lógica habitual de desarrollo de los currícula o programas de formación de docentes. La lógica habitual es deductiva y lineal y se plantea: «¿En qué situaciones podré ilustrar o aplicar el conocimiento teórico estudiado en este programa?» Dentro de esta perspectiva, el conocimiento teórico viene primero, las situaciones que se trabajan no son más que pretextos para ilustrarlo o permitir su aplicación. En la perspectiva que pretende formar competencias o pensamiento práctico, por el contrario, la situación problemática, práctica, está en primer lugar y el conocimiento será un recurso en el desarrollo del desempeño competente. La pregunta sería: **«Para actuar con competencia en esta situación, ¿qué acciones debería realizar la persona y con qué recursos?»** Las teorías abstractas, desencarnadas (lo que debe transmitirse) no son lo más importante en la formación de los docentes sino las creencias, hábitos, esquemas y modelos mentales, en gran medida al margen de la conciencia, que se desarrollan en los profesionales y condicionan su interpretación y su acción. La reflexión en y sobre la práctica se presenta, por tanto, como la herramienta clave para la formación de las competencias profesionales (Lampert, 2010). No aprendemos, ni desarrollamos competencias sostenibles a través de la experiencia, sino de la reflexión individual y cooperativa sobre la experiencia.

La relevancia del prácticum en la formación inicial de los docentes

No es efectivo tratar de cambiar las autoconcepciones poco realistas de la gente mediante la confrontación teórica, simplemente. Incluso la autorreflexión puede ser insuficiente para modificar los hábitos de percepción y reacción, Gestalt, adheridos a tales autoconceptos. Lo que realmente puede funcionar es situar al individuo en un nuevo contexto experiencial, en una nueva situación que crea nuevas relaciones y nuevo estatus.

Los docentes se construyen a sí mismos construyendo el mundo educativo y actuando en dicho entorno. Por ello consideramos de máxima importancia el componente prácticum del currículum de formación de profesionales de la educación, porque sus competencias profesionales, su pensamiento práctico, sólo se pueden formar en su complejidad en contextos reales de intervención práctica, donde los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los valores y las emociones interactúan intensamente, como única forma de responder de manera responsable a la complejidad de las situaciones educativas.

Si las competencias son estructuras dinámicas que construyen los aprendices de docente para hacer frente a las situaciones prácticas de la vida personal, social o profesional, el territorio de formación y prueba de las mismas ha de ser las situaciones reales que constituyen la vida profesional de los docentes. Por ello, consideramos que el componente prácticum del currículo de formación de profesionales de la educación, en contraposición a la consideración de “maría” que ha tenido en los planes actuales de formación de docentes, es la clave del desarrollo adecuado de sus competencias profesionales. Ha de tener, en consecuencia, la extensión temporal requerida y la calidad y rigor exigido por la naturaleza tan compleja de las cualidades que pretende formar. En este planteamiento, el prácticum no es un componente más del plan de estudios, ha de ser el eje, el escenario por excelencia de la formación satisfactoria de las competencias profesionales del futuro docente.

Parece fundamental que los futuros profesionales vivan, trabajen, analicen y evalúen las posibilidades educativas de diferentes proyectos, experiencias, contextos y situaciones educativas al mismo tiempo que tienen que responder a las exigencias y tensiones de dichos escenarios. Han de vivir la complejidad, la incertidumbre y la tensión de la vida real del aula y de la escuela, pero arropados y tutorizados por profesionales expertos que acompañan y orientan su formación y su actuación, ofreciendo conocimiento ajeno relevante, provocando la reflexión sobre la situación, sobre la acción y sobre las consecuencias de la acción.

La formación del pensamiento práctico requiere, en síntesis, comenzar por problemas prácticos concretos que los futuros docentes experimentan en contextos reales, promover la reflexión sobre tales experiencias, los contextos y sus efectos en los sentimientos, deseos, pensamientos y conductas de los estudiantes y de ellos mismos como futuros docentes. La enseñanza no se legitima en sí misma, por lo que el docente hace, sino por cómo aprenden los estudiantes, lo que implica estrategias como el diseño de tareas auténticas, construir sobre el conocimiento previo de los estudiantes, desarrollar interacciones que ayuden al estudiante a incrementar sus habilidades y recursos, aplicar procedimientos de seguimiento y evaluación que permitan al estudiante conocer sus fortalezas y debilidades, sus falsas concepciones y sus lagunas, constatar la interacción constante entre sus emociones, deseos, expectativas, pensamientos y conductas, así como experimentar formas creativas para autorregularse y para intervenir de forma más satisfactoria sobre su contexto.

Sentido y estructura del prácticum

La estructura del prácticum, por tanto debe pivotar sobre dos ejes fundamentales: teorizar la práctica y experimentar la teoría. Deberá implicarse, colaborar y desarrollar, con la tutorización adecuada, todas las tareas propias de un docente. De este modo se van creando las habilidades docentes, encarnadas en la propia personalidad, pero informadas por la teoría y la reflexión, (Dreyfus y Dreyfus, 2005 y Dall’Alba, 2009). El componente práctico no puede suponer ni la aplicación de recetas y rutinas previamente aprendidas, ni la imitación irreflexiva del comportamiento del docente experto, sino la apropiación reflexiva, crítica y creativa por parte del aprendiz de los modos de actuación del docente, y la reconstrucción del propio modo de pensar,

interpretar, sentir y actuar del aprendiz. Ello implica un proceso continuo de reflexión en y sobre la práctica. Por lo que el estudiante debe comprometerse a desarrollar los siguientes instrumentos de reflexión individual y grupal:

-Diario, Portfolio y Sesiones semanales de debate e intercambio de experiencia, presenciales y/o virtuales, así como de planificación y evaluación de propuestas y alternativas, para desarrollar los dos ejes medulares

Teorizar la práctica:

Teorizar la práctica supone un proceso intenso de indagación y diagnóstico *hacia fuera y hacia dentro*.

Hacia fuera supone descripción, identificación de variables y elaboración de modelos explicativos de la situación en la que se interviene. Este momento requiere identificar factores relevantes y buscar explicaciones e interpretaciones, analizando, a partir de las evidencias accesibles, factores, causas, consecuencias, así como aprender a buscar lo importante. Aprender a diagnosticar requiere practicar sobre casos cada vez más complejos en un ámbito del saber en una escuela cada vez más heterogénea y multicultural.

Hacia dentro supone un esfuerzo de autoreflexión para identificar las propias fortalezas y debilidades como docente, identificar los componentes explícitos (conocimientos habilidades) y sobre todo implícitos (creencias, valores, hábitos emociones y actitudes) que condicionan su formas de percibir, interpretar, decidir, actuar y valorar.

Este proceso de teorización sobre la práctica, autoreflexión crítica, que el futuro docente debe hacer en su periodo de prácticas, puede orientarse focalizando la reflexión en los siguientes

-Cuestionar por qué las cosas son y se hacen de una cierta manera.

-Indagar el sentido del conocimiento local e informal que se difunde en el contexto del aula.

-Considerar los procesos históricos y sociales que afectan a las propias decisiones, y a las rutinas, rituales y hábitos de la cultura escolar.

-Aceptar las formas de conocimiento no tradicionales, como las emociones, sensaciones, percepciones, sensibilidades estéticas, intuiciones.

-Cuestionar las propias preguntas.

-Buscar las discrepancias entre lo que se dice y lo que se hace.

aspectos (Merleau-Ponty, 2002; Strati, 2007):

Experimentación de la teoría:

Este proceso de experimentación de la teoría debe significar la implicación activa del aprendiz de docente en el diseño, planificación desarrollo y evaluación de nuevos modos de actuación que ayuden a reconstruir los hábitos obsoletos formados en la experiencia convencional previa de la escuela no deseada. Implica los siguientes procesos:

-Diseño, planificación: Propuesta de finalidades y propósitos, selección de prioridades, construcción de modelos, predicción del funcionamiento de variables, ordenamiento temporal de fases y procesos, previsión de recursos para esa realidad concreta que anteriormente se ha diagnosticado. Aprender a planificar requiere la comprensión de los propósitos y finalidades que el plan conseguirá satisfacer y establecer programas concretos de intervención didáctica en su campo de especialización curricular: lecciones, unidades didácticas, tareas, proyectos de trabajo, problemas, situaciones de enseñanza y procedimientos y estrategias de evaluación.

-Experimentación y gestión. En esta fase el práctico desarrollará en el escenario vivo, cambiante, complejo e incierto del aula las habilidades de acción y relación necesarias para una actuación satisfactoria. Ello requiere desarrollar hábitos de intervención y habilidades sociales, ser capaz de atender a múltiples demandas simultáneas de grupos heterogéneos, con expectativas, intereses y estilos de aprendizaje diferentes. La flexibilidad, comprensión, intuición y conocimiento en la acción son características fundamentales en esta fase, considerando la naturaleza en parte intuitiva, mecánica e inconsciente de los hábitos de intervención y relación.

El trabajo en equipo es fundamental para aprender y desarrollar las competencias profesionales, asignar roles, manejar los inputs ajenos, coordinar a los diferentes actores, manejar democrática y creativamente los conflictos inevitables, saber escuchar, ofrecer con generosidad los propios talentos y productos, abrir la mente para comprender las discrepancias y el valor de la diferencia. Aprender a negociar, a ceder y , al mismo tiempo, defender las propios planteamientos.

-Seguimiento y valoración. En esta fase el práctico se implica en tareas de evaluación constante de procesos y productos, actividades y consecuencias. Evalúa para comprender y para aprender a mejorar. Ello requiere el seguimiento reflexivo, sistemático, crítico y creativo de los procesos de enseñanza aprendizaje que están teniendo lugar en el aula y el diagnóstico a posteriori de procesos y productos. La evaluación requiere también aprender a comunicar de forma efectiva y sensible los resultados del diagnóstico a cada uno de los estudiantes, de modo que pueda utilizarlo como ocasión de aprendizaje y mejora.

-Nuevo diseño y planificación....Se inicia un nuevo ciclo sustentado en el saber que ha producido la experiencia de los ciclos anteriores.

Entre las capacidades personales, implicadas en los procesos anteriores, que ha de desarrollar el prácticum cabe destacar las siguientes:

- ***Incrementar la capacidad de escuchar y de empatía.***
- ***Construir habilidades sociales que facilitan las relaciones personales y el intercambio entre los individuos y los grupos.***
- ***Estimular la construcción de una orientación ética.***

- La función tutorial personalizada: La tutoría académica y la tutoría profesional

La clave de un desarrollo satisfactorio de una propuesta de estas características reside en la calidad de los procesos de tutorización compartida principalmente entre el profesional del centro de prácticas que hemos denominado tutor profesional y el docente universitario que hemos denominado tutor académico. Esta tutorización compartida supone la cristalización de los dos componentes inseparables que hemos identificado en la formación del pensamiento práctico de los docentes: la investigación y la acción; la *práctica* y la *reflexión*, la *phronesis* y la *episteme*, la intuición y el razonamiento. Ello requiere:

-Definir de forma clara las funciones complementarias de los agentes facilitadores, tutores, que intervienen, así como programar procesos intensivos de formación de los mismos.

-**Estimular y organizar la coordinación** exhaustiva de los agentes y de las instituciones para garantizar la participación activa de ambas instituciones y de ambos tutores en el diseño, desarrollo y evaluación del proyecto de formación práctico-teórica del futuro profesional. Compaginar los tiempos en la escuela con los tiempos en la universidad. Establecer estrechas relaciones entre la escuela y la universidad para diseñar, planificar, desarrollar y evaluar el proceso completo de formación.

-Crear una **red selecta de centros e instituciones de prácticas y profesionales** que puedan acoger y tutorizar a los estudiantes del Master de Secundaria, dentro de contextos profesionales innovadores e implicados activa y decididamente en el aprendizaje de los estudiantes. No es válido cualquier contexto de prácticas, sino aquellos que estimulen y ejemplifiquen los procesos de enseñanza-aprendizaje considerados valiosos, eficaces, y justos: aquellos que se preocupan de potenciar el aprendizaje autónomo, la capacidad de aprender a lo largo de toda la vida, de todos y cada uno de los estudiantes.

-Las funciones del Tutor/a Académico

El tutor académico ha de orientar el desarrollo del aprendizaje durante esta etapa, se aconseja que se responsabilice de la tutorización universitaria del componente práctico y del trabajo de fin de grado. Su función principal es estimular, provocar y acompañar el proceso de reflexión sobre la propia práctica y sobre el propio proceso de aprendizaje de cada estudiante. Su compleja tarea, por tanto, supone ayudar a que cada alumno/a, cuestione, reintérprete, replantee y sistematice sus propias creencias, experiencias y aprendizajes, a la luz de sus experiencias en la escuela y de la reflexión que hace sobre ellas utilizando el mejor conocimiento propio y ajeno.

¿Cómo puede contribuir el tutor académico a que cada estudiante construya los saberes y competencias profesionales requeridas? Entre las múltiples y diferentes estrategias de trabajo posibles, destacamos las siguientes:

- Estimular la reflexión de cada aprendiz sobre sus fortalezas y debilidades, y sobre los caminos alternativos que puede construir para afrontar las situaciones complejas de aula, y la atención a la diversidad de los estudiantes con los que trabaja.
- Potenciar la evaluación formativa, devolviendo, de forma continuada, sus comentarios al diario de cada aprendiz sobre las situaciones de su propia práctica.
- Ofrecer nociones teóricas fundamentadas en la investigación, de modo que cada aprendiz pueda conectar sus propios esquemas con los esquemas y teorías que otros han construido y empiece a comprender el equilibrio necesario entre los aspectos comunes y los aspectos singulares de cada experiencia de enseñanza-aprendizaje de cada individuo en cada contexto. Es decir, trabajar de manera explícita las creencias epistemológicas de los estudiantes
- Potenciar la tutoría entre pares, el grupo de futuros docentes que se constituyen en comunidad de aprendizaje, debate, intercambio de experiencias, desarrollo de proyectos compartidos

-Las funciones del Tutor/a Profesional

Este agente constituye una pieza clave para posibilitar que el alumnado pueda observar, participar, diseñar e investigar sobre el proceso educativo en el propio contexto de la práctica.

Entre sus múltiples y diferenciadas funciones podemos destacar las siguientes:

- Crear y ayudar a crear adecuadas experiencias de aprendizaje de modo que los aprendices puedan construir en ellas adecuadas Gestalt.
- Mostrar las múltiples alternativas metodológicas que posibilitan el aprendizaje y utilización de los conocimientos de su ámbito disciplinar o interdisciplinar. Ofrecer el banco de recursos didácticos de todo tipo al que acude en su actuación profesional.
- Ofrecer con su actuación modelos de comprensión e intervención profesional.
- Facilitar y provocar, *in situ*, la reflexión continua del estudiante sobre el sentido y la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como estimular procesos de investigación e innovación.
- Orientar, posibilitar, y evaluar las intervenciones de cada estudiante.
- Colaborar estrechamente con el tutor académico en la preparación, desarrollo, análisis y evaluación del propio programa de prácticas que están desarrollando.
- Proporcionar información y orientación a los alumnos en prácticas sobre la organización, características y finalidades educativas del centro escolar y del aula, recogidas en los Planes de Centro y en el Proyecto Educativo.
- Facilitar la integración del estudiante en prácticas en la comunidad escolar, con los colegas y con las familias.
- Guiar y acompañar la práctica de cada estudiante en las situaciones concretas de la compleja vida del aula.
- Crear ambientes de aprendizaje seguros, democráticos y amables, que estimulen la confianza y la cooperación.

Referencias:

- Dall'Alba, G. (2009). Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory*. 41, 1, 34-45
- Cheng M.H., Chan K.W., Tang S. Y.F. , Cheng A. Y.N. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education* 25, 319–327
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. 2005. Expertise in real World contexts. *Organization Studies*, 26(5): 779–792.
- Fenwick, T.J. (2003). *Learning Through Experience: Troubling Orthodoxies and Intersecting Questions*. Malabar, Fla.: Krieger Publishing Company
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1). 47-71.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020- 1041
- Korthagen, F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lampert, M (2010) Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? *Journal of Teacher Education* 61(1-2) 21–34
- Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. Washington, DC: Education Schools Project.

- Lewis, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher led instructional improvement*. Philadelphia: Research for Better Schools, Inc.
- Lortie, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merleau-Ponty, M. 2002. *Causeries 1948*. Paris: Editions du Seuil.
- Mezirow, J., & Associates (Eds.) (2000), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pérez Gómez, A. I.(2008). ¿competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (ed), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-103). Madrid: Morata
- Pérez Gómez (2010a). Aprender a Educar: Nuevos desafíos para la profesión de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 60 (24,2), 37-55
- Pérez Gómez, A.I. (2010b) La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y aprendizaje*. Junio 2010
- Raelin, J.A. (2007). Toward an Epistemology of Practice. *Academy of Management Learning & Education*, 2007, Vol. 6, No. 4, 495–519.
- Schön, D. A. (1983) *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúa*. Barcelona, Paidós.
- Zubizarreta, J. 2004. *The learning portfolio: Reflective practice for improving student learning*. Bolton, MA: Anker.

Lecturas recomendadas:

- Pérez Gómez, A.I. (2012). El sentido del prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría. En Ángel I. Pérez Gómez: *Aprender a enseñar en la práctica*. Barcelona. GRAO.
- Pérez Gómez (2010a). Aprender a Educar: Nuevos desafíos para la profesión de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 60 (24,2), 37-55
<http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/imprensa/151/1454>
- Pérez Gómez, A.I. (2010b) La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y aprendizaje*. Junio 2010.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1). 47-71.
- Korthagen, F. (2010) La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado, en *Rifop*, Número 68, 24,2. (83-103)
<http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/imprensa/151/1456>