



# EL SABER PRÁCTICO DEL PROFESORADO: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN ACTUAL<sup>1</sup>

TEACHER PRACTICAL KNOWLEDGE: A SYSTEMATIC REVIEW OF CURRENT SCIENTIFIC RESEARCH

**Alejandra Sáez Lantaño (\*)**

**Alejandra Nocetti de la Barra**

Universidad Católica de la Santísima Concepción

**Carolina Flores Lueg**

Universidad del Bío-Bío

## Resumen

El desarrollo profesional docente habitualmente es analizado desde un enfoque instrumental, privilegiando el conocimiento teórico sobre el saber práctico que le otorga sentido a la profesión. En consecuencia, este artículo describe el significado del saber práctico docente, origen, características y dimensión metodológica, desde la investigación científica actual. Como método se consideró la revisión sistemática de literatura, empleando las bases de datos WoS, Scopus, Scielo y ERIC. Se seleccionaron 19 artículos que cumplieran con los criterios de inclusión definidos internamente. Los resultados evidencian que el saber práctico presenta imprecisiones conceptuales, se configura en la experiencia profesional y se caracteriza por estar ligado al contexto educativo. Además, se encontró que prevalece un abordaje investigativo cualitativo y predominan las narrativas para estimular la introspección del profesorado. Se concluye la necesidad de consensuar su significado, favorecer procesos de intercambio, validación y valoración en comunidades educativas y académicas, relevando al docente como constructor-portador de conocimiento.

**Palabras clave:** Saber; práctica pedagógica; formación profesional; docente ; educación.

## Abstract

Teacher professional development has usually been analyzed from an instrumental approach, favoring the command of theoretical knowledge over the construction of practical knowledge that gives meaning to the teacher's profession. Based on this, the present article describes the meaning of teaching practical knowledge, its origin, characteristics, and methodological dimension, from current scientific research. The method considered a systematic literature review, using the WOS, SCOPUS, SCIELO and ERIC databases. Only 19 articles that met the internally defined inclusion criteria were selected. The results show that practical knowledge presents conceptual inaccuracies; practical knowledge is configured in professional experience, and it is characterized by being linked to educational context. In addition, it was found that a qualitative research approach prevails, and narratives predominate to stimulate the introspection of teachers. In addition, the prevalence of a qualitative approach to the investigative approach was found, with narratives being the most used resource to stimulate teacher introspection. Finally, it is necessary to agree on practical knowledge meaning, to favor exchange, validation, and assessment processes in educational and academic communities, and also to relieve the teacher as a builder-carrier of knowledge.

**Keywords:** Knowledge – Pedagogical practice – Professional development – Teachers -Education

### (\*) Autor para correspondencia:

Alejandra Sáez Lantaño

Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Juventud

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Av. Alonso de Ribera 2850, Concepción, Bío Bío

Correo de contacto:

[gsaez@doctoradoedu.ucsc.cl](mailto:gsaez@doctoradoedu.ucsc.cl)

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 17.06.2021

ACEPTADO: 13.06.2022

DOI: 10.4151/07189729-Vol.61-Iss.3-Art.1246

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile. Beca de Doctorado Nacional, año 2020. Folio 21200966. Además, ha recibido apoyo del proyecto FONDECYT DE INICIACION 11190899 (ANID).

## 1. Introducción

Desde hace algún tiempo, y como consecuencia del dinamismo que caracteriza a la sociedad contemporánea, la labor del docente se ha constituido en objeto de observación y crítica desde los ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales. Los vertiginosos cambios que se han ido experimentando demandan al profesorado la necesidad de implementar procesos educativos que den respuesta a la formación de ciudadanos y ciudadanas para el siglo XXI (Lucio, 2018). Al mismo tiempo, estas exigencias tensionan las prácticas de enseñanza y las actuaciones de los docentes, en tanto, se requiere de profesores críticos y reflexivos (Cerecero-Medina, 2018; Guevara, 2018; Nocetti, Hizmeri & Arriagada, 2019; Ruffinelli et al., 2020), capaces de investigar su propia práctica, con una actitud de apertura al aprendizaje que les permita implementar procesos de diálogo dialéctico entre su práctica, la teoría existente y las demandas del contexto social para contribuir a la mejora escolar.

En este escenario, el desarrollo profesional del docente se visualiza como un aspecto clave para dar respuesta a los requerimientos educativos de la sociedad. No obstante, esta noción de desarrollo se reconoce como un concepto amplio que involucra una diversidad de aspectos que se han ido configurando en torno a su identidad profesional, entre los que se destacan el conocimiento teórico que posee, sus condiciones y características personales, factores sociales y políticos que inciden en su labor (Catalán & Castro, 2016) y proceso de profesionalización, además de aspectos laborales globales como el salario, el clima en el trabajo, entre otros (Vaillant, 2009). Con todo ello, el desarrollo profesional docente se ha identificado como un factor que ofrece oportunidades para que el profesorado progrese, tome decisiones en forma autónoma y construya sus teorías en y sobre las prácticas de enseñanza que implementa a la base de procesos reflexivos individuales y colectivos.

Por consiguiente, se puede decir que el desarrollo profesional del docente está estrechamente relacionado con la práctica, vale decir, con su saber enseñar. Al respecto, Gómez y Peñaloza (2014) señalan que el desarrollo profesional del profesorado se fundamenta en saberes adquiridos desde su experiencia y la reflexión, en tanto, estos pueden conducir a experimentar cambios en la acción pedagógica orientados a obtener resultados pertinentes al contexto de desempeño. Del mismo modo, se ha destacado la importancia de favorecer la autonomía docente como parte del desarrollo profesional, entendida como la habilidad del profesorado para interpretar, comprender y reflexionar su práctica teniendo como marco analítico el contexto (Vaillant, 2009). En este sentido, Tardif (2014) sostiene que al reflexionar sobre la experiencia se produce un aprendizaje que se traduce en generar conciencia entre lo que se hace y se conoce, lo cual lo denomina saber.

El saber posee imprecisiones conceptuales según el lenguaje y la cultura de los sujetos (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1998; Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2005). Así, desde la cultura anglosajona se comprende como conocimientos externos relacionados con el contenido o la producción (Beillerot et al., 1998), mientras que, para la cultura iberoamericana, se considera como una apropiación íntima que deriva de la propia experiencia (Contreras et al., 2016). Por lo tanto, desde esta última perspectiva, el saber es situado, contextual, permite re/construir identidades y generar un nuevo conocimiento (Medina, 2020).

En consecuencia, esta investigación considera el saber práctico como aquel que surge al reflexionar la experiencia docente y tomar conciencia de las acciones, para posteriormente volver a incorporar este sustento en la acción (Contreras et al., 2016). Corresponde a un tipo de saber que no siempre puede ser verbalizado por el docente y, además, no siempre está consciente que lo posee (Connelly & Clandinin, 1995; Polanyi, 2009). En este sentido, se articula con un saber que es modelado por elementos inconscientes y personales, pero el sujeto confía en ellos y en su propia conciencia poniéndolos a disposición para enfrentar vivencias que emergen en el contexto cultural y profesional, facilitándole la comprensión de las relaciones para conformar una reconstrucción de una nueva experiencia (Polanyi, 2009). Si bien se manifiesta como un tipo de saber situado al margen del conocimiento generalizable o abstracto propio del ámbito de la ciencia y de las perspectivas positivistas (Hizmeri, Contreras, Aparicio, Otondo & Espinoza, 2020), se visualiza como el sustento que permite al docente darle sentido a su labor pedagógica.

Aunque se reconoce la relevancia del saber práctico dentro de la enseñanza, su valoración como base epistémica que sustenta la labor pedagógica del profesorado ha sido escasamente relevada, tanto a nivel de discursos políticos sobre la formación docente como a nivel de focos de interés de la investigación científica. Ello permite sostener que este saber responde a una categoría del desarrollo profesional docente que ha sido invisibilizada y escasamente considerada.

No obstante lo anterior, durante los últimos 6 años se evidencia un aumento sustantivo de investigaciones científicas centradas en generar conocimiento sobre el saber práctico en profesores y profesoras, como objeto de estudio (Nocetti et al., 2019; Peña, Becerra, García, Rodríguez & Vásquez, 2015; Rodríguez & Alamilla, 2018). Fundamentalmente, se ha observado que el saber práctico en su conceptualización presenta una significativa amplitud, ya que incluye aspectos asociados a la experiencia en la práctica y la disposición del docente hacia la reflexión. De aquí que la integración de estos aspectos se visualiza como una herramienta que

conduce al profesorado a una toma de conciencia sobre los sustentos epistemológicos que orientan su enseñanza y le otorgan sentido.

Hablar de saber práctico es tomar de conciencia de la experiencia y la reflexión sobre ella. Por lo tanto, este saber es mediado por lo que Schön (1992) denomina reflexión en la acción, en tanto se corresponde con el resultado de la articulación entre pensamiento y acción frente a una situación específica de enseñanza que no admite una única solución. Este proceso reflexivo implica que el docente debe desarrollar capacidad para realizar un análisis crítico del conocimiento de la acción, porque ello le permite explorar lo ejecutado, analizar lo correcto, ponerse en una posición distinta, para decidir cambios que podrían producirse en la práctica. Por consiguiente, la reflexión corresponde al proceso de pensar y repensar la práctica, vale decir, el docente se transforma en un sujeto crítico y reflexivo, capaz de investigar en y sobre su enseñanza para dar respuesta a la diversidad de situaciones áulicas, desde un enfoque sensible a las necesidades pedagógicas del estudiantado (Nocetti et al., 2019). Esta práctica reflexiva permitiría que el profesorado deje de ser considerado consumidor de conocimientos, implementador de diseños, acciones o reformas en las que no ha tenido participación ni tiene el tiempo suficiente para comprenderlas (Vaillant, 2009).

Cabe destacar que la política pública educativa impulsada durante los últimos años en Chile (Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas, 2018, 2019), ha pretendido contribuir a la profesionalización docente a partir de la definición de tiempos no lectivos dentro de la jornada laboral, cuyo propósito es incentivar la reflexión e introspección del profesorado en torno a sus prácticas de enseñanza (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2021a, 2021b). Si bien desde los discursos públicos se incentiva la noción de profesional reflexivo (Schön, 1992), es importante destacar que los docentes escasamente han recibido una formación que les permita desarrollar procesos reflexivos en y sobre la práctica, tendientes a la construcción de un saber a partir de esta acción. Ello porque la formación del profesorado escasamente ha intencionado procesos reflexivos, prácticos y críticos. Al respecto, se concuerda con Guerra Zamora (2009) cuando advierte sobre la necesidad de comprender que la práctica reflexiva corresponde a un producto social que requiere de la mediación del otro y de las condiciones esenciales que la sitúen, tales como: el tiempo, el espacio y formadores preparados para ese proceso.

Sumado a lo anterior, concordamos con Vaillant (2009) cuando señala que las políticas públicas tienden a insertarse en el quehacer docente sin que el profesorado esté preparado sobre cómo implementarlas. Frente a esta situación, la formación inicial docente tendría una importante responsabilidad, pues a lo largo de la trayectoria formativa de estudiantes de Pedagogía, los

espacios de reflexión que se implementan son fundamentalmente de carácter técnico y no logran avanzar hacia procesos reflexivos críticos en y sobre el quehacer docente (Turra-Díaz & Flores-Lueg, 2019). Del mismo modo, los planes de estudio presentan una escasa articulación entre la teoría y la práctica, advirtiéndose, además, una asimetría epistemológica entre ambos tipos de conocimiento (Arrepol, 2019; Guevara, 2018; Iglesias, Moncho & Lozano, 2019; Tenorio, Jardi, Puigdellivol & Ibáñez, 2020; Turra-Díaz & Flores-Lueg, 2019).

Finalmente, se puede señalar que en lo que respecta a investigaciones centradas en sistematizar el conocimiento científico disponible sobre el saber práctico del docente en forma exclusiva, estas son bastante escasas, pues mayormente se encuentran revisiones sistemáticas sobre la práctica reflexiva o reflexión del docente vinculadas con el saber práctico (Nocetti, Sáez, Contreras, Soto & Espinoza, 2020; Ruffinelli, 2017; Willems & Van den Bossche, 2019). Considerando que la revisión sistemática permite analizar aspectos específicos tratados en investigaciones anteriores y evidenciar determinados vacíos de conocimiento (Pérez, Cobo, Sáez & Díaz, 2018; Sánchez-Meca & Botella, 2010), se decidió realizar este tipo de estudio cuyas preguntas orientadoras fueron las siguientes: ¿Cuál es el significado que se le atribuye al saber práctico del docente, a su origen y a las características que presenta, desde la perspectiva de la investigación científica actual? y ¿Cómo se ha investigado este constructo en la formación del profesorado?

## 2. Metodología

La revisión sistemática de la literatura de estudios empíricos relevantes relacionados con un mismo tema, implica profundizar en el conocimiento, develar contradicciones o elaborar nuevas propuestas (Xiao & Watson, 2017). En este sentido, es posible desarrollar una revisión sistemática sobre la literatura existente focalizada en temáticas de educación como método de investigación, con el propósito de contribuir a la identificación de vacíos en el conocimiento (Campbell, Taylor, Bates & O'Connor-Bones, 2018).

La revisión sistemática de literatura realizada recogió evidencias empíricas de los últimos 6 años (desde el 01 de enero 2014 al 08 de octubre 2020), las que se analizaron siguiendo un proceso estructurado y riguroso, de acuerdo con los criterios de inclusión definidos en forma interna a la investigación.

La búsqueda de información se realizó, a través, de cuatro bases de datos científicas: WoS (<http://www.webofknowledge.com>), Scopus (<https://www.scopus.com>), SciELO (<https://www.scielo.org>) y ERIC (<https://eric.ed.gov>). Se utilizaron dos iteraciones, cuyos algoritmos fueron validados por expertos en el tema. Se refinó la búsqueda considerando como

sujetos de estudio a profesores en formación y en servicio, utilizando como operadores booleanos AND y OR (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Algoritmos de búsqueda utilizados en las bases de datos*

Base de datos	Iteración 1	Iteración 2
Web of Science/ Scopus	"personal practical knowledge" OR "personal practical gnosis*" OR "personal Knowledge" OR "personal-practice* Knowledge" OR "personal experience knowledge" OR "personal experience Knowledge" OR "personal experience gnosis*" OR "personal Knowledge" OR "practical knowledge" OR "practical gnosis*" OR "practical Knowledge" OR "personal-practical knowledge" OR "personal-practical gnosis*" OR "person*-practical Knowledge") AND TEMA: (teacher OR teachers OR educator OR educators OR "school teacher" OR "school teachers" OR "in service teacher" OR "in service teachers" OR "pre-service teacher" OR "pre service teacher".	"personal practical knowledge" OR "personal experience knowledge" OR "practical knowledge" "personal-practical knowledge") AND TEMA: (teacher OR teachers OR educator OR educators OR "school teacher" OR "school teachers" OR "in service teacher" OR "in service teachers" OR "pre-service teacher" OR "pre service teacher".
SciELO/ ERIC	"personal practical knowledge" OR "personal experience knowledge" OR "practical knowledge" "personal-practical knowledge") AND TEMA: (teacher OR teachers OR educator OR educators OR "school teacher" OR "school teachers" OR "in service teacher" OR "in service teachers" OR "pre-service teacher" OR "pre service teacher".	

**Fuente:** Elaboración propia.

Se empleó el gestor bibliográfico ENDNOTE, procediendo a la descarga con los respectivos títulos, autores, año de publicación, DOI y abstract. Posteriormente, se eliminaron los artículos duplicados (34.94%) y se realizó una etapa de cribado, que permitió seleccionar 19 artículos (5.72%) de acuerdo con los siguientes criterios de inclusión:

- Estudios empíricos: cuantitativos, cualitativos o mixtos publicados entre 2014-2020, disponibles para descarga gratuita.
- Objeto central de estudio: saber práctico.
- Participantes: profesores en formación o en servicio que se desempeñan entre prebásica y secundaria.

Los estudios pasaron por una etapa de revisión de sesgo, en la que un revisor independiente examinó la selección y se determinó la muestra. Se excluyeron aquellos artículos que no correspondían a la variable principal (44.58%), de acuerdo con los participantes (10.54%), estudios teóricos (3.01%), proyectos de intervención escolar (0.60%), duplicidad de contenido en más de una base de datos (0.30%) y artículos de pago para su descarga (0.30%), tal como se observa en la Figura 1.



Figura 1: Flujograma de las etapas realizadas en la revisión sistemática

Fuente: Elaboración propia.

## 2.1. Diseño del protocolo de extracción de información

Para extraer la información, se diseñó una matriz a partir de un protocolo basado en los objetivos de la presente revisión (ver Tabla 2).

**Tabla 2**

*Descripción de los criterios utilizados en el protocolo*

	N e	Criterio	Descripción
Elementos metodológicos	1	ID	Número que identifica el artículo y que se empleará para la presentación de resultados.
	2	Cita	Información sobre autores y año de publicación. No será referenciada en este estudio.
	3	Objetivo del artículo	Es el propósito con el que se realizó la investigación. Se obtendrá del resumen, introducción o método del artículo.
	4	Participantes/País	Se identificará si corresponde a profesores en formación o en servicio y el país en que se desarrolla la investigación. Extraída de la introducción o metodología.
	5	Enfoque/Método	Información sobre el paradigma del estudio, método y diseño de la investigación. Extraída de la metodología.
	6	Estrategias, según nivel de formación del profesorado	Estrategias, recursos o metodologías empleadas para estimular la introspección del profesorado que conduciría al saber práctico. Extraído de la dimensión metodológica.
Elementos conceptuales	7	Definición de saber práctico	Conceptualización que declara el o los autores del saber práctico. Extraída del marco teórico del artículo.
	8	Origen del saber práctico	Causa que desencadena el saber práctico develado por el o los autores. Extraído del marco teórico, discusiones o conclusiones del artículo.

9	Características del saber práctico	del	Cualidades o aspectos con los que se podría reconocer el saber práctico. Extraído del marco teórico, metodología, conclusiones o discusiones del estudio.
---	------------------------------------	-----	---

**Fuente:** Elaboración propia.

Cabe destacar que el proceso analítico de los 19 artículos seleccionados (ver Tabla 3) fue apoyado por el software ATLAS.ti versión 7.0.

**Tabla 3**

*Identificación de los 19 artículos seleccionados para la presente investigación*

ID	Cita	País
4	(Allas, Leijen & Toom, 2016)	Estonia
22	(Blanco, Molina & López, 2015)	España
31	(Chaharbashloo, Gholami, Aliasgari, Telebzadeh & Mousapour, 2020)	Irán
34	(Chen, Gewei & Jiang, 2017)	China
44	(Debreli, 2018)	Chipre
77	(Hinojosa & Turner, 2020)	Corea del Sur
80	(Hung, 2018)	Taiwán
82	(Hung, 2020)	EE. UU.
97	(Kumagai & Johnson, 2018)	EE. UU.
106	(Li, Yang, Cherly & Craig, 2019)	China
111	(Mena, Gómez & García, 2019)	España
118	(Melville, Campbell, Fazio, Stefanile & Tkaczyk, 2014)	Canadá
138	(Pérez-Gómez, Soto-Gómez & Servan-Núñez, 2015)	España
156	(Sarasa, 2015)	Argentina
177	(Thorsten, 2015)	Inglaterra
181	(Peña-Trapero & Pérez-Gómez 2017)	España
182	(Peña-Trapero & Pérez-Gómez, 2019)	España
196	(Vervoot & Van den Berg, 2014)	Holanda
208	(Witterholt & Van Den Berg 2016)	Países Bajos

**Fuente:** Elaboración propia.

### 3. Resultados

A continuación, se presentan los principales resultados derivados del análisis de los datos extraídos desde los 19 artículos incluidos en esta revisión sistemática. Para ello, se utilizó una matriz de extracción de información correspondiente a los aspectos conceptuales y metodológicos del saber práctico.

### 3.1. Distribución geográfica de los artículos

La mayor parte de los artículos describe estudios desarrollados principalmente en Europa, con un 52.63% (22, 111, 138, 181, 182, 177, 196, 208, 44). Le siguen Asia, con un 26.32% (31, 106, 34, 77, 80), América del Norte, con un 15.79% (82, 97, 118) y América del Sur, con un porcentaje de desarrollo bastante menor correspondiente al 5.26% (156). Asimismo, el país que presenta mayor frecuencia de desarrollo es España, con 5 artículos (22, 111, 138, 181, 182), seguido de EE. UU. con 2 artículos (82, 97) y China (106, 34) con la misma cantidad (ver Figuras 2 y 3).

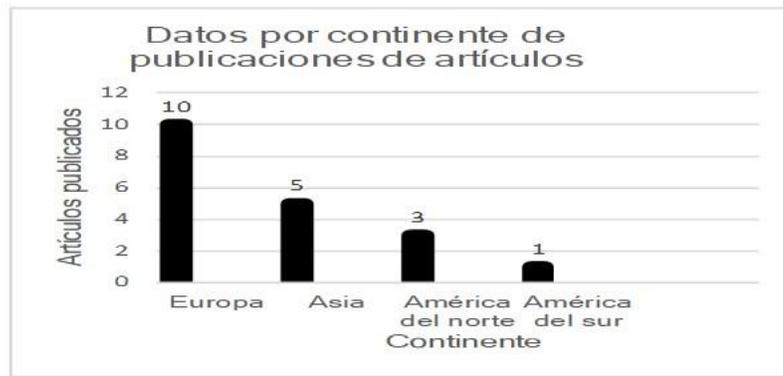


Figura 2: Artículos publicados por continente en el que se desarrolló la investigación

**Fuente:** Elaboración propia en base a 19 casos válidos.

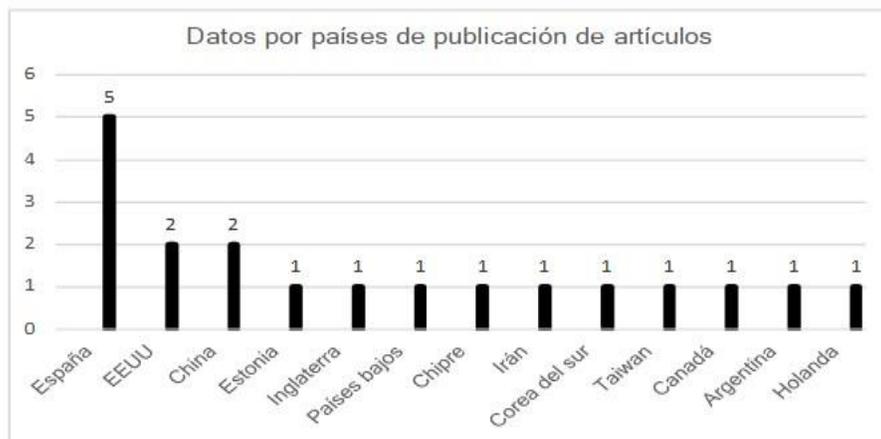


Figura 3: País en el que se desarrolló la investigación

**Fuente:** Elaboración propia en base a 19 casos válidos.

Como se aprecia en la Figura 4, en el año 2017 solo hay un estudio (34), y en el 2015 se concentra el mayor número de publicaciones (22, 138, 156, 177).

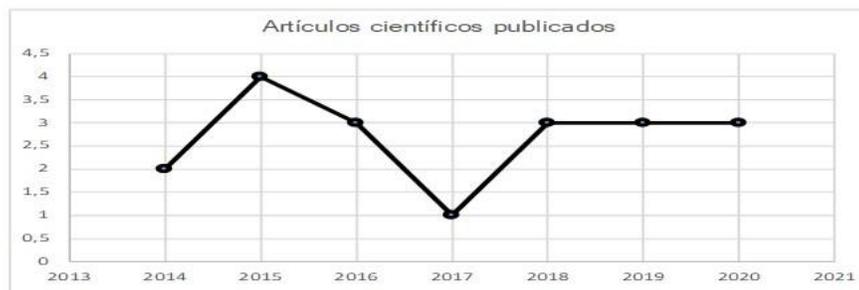


Figura 4: Comparación de publicaciones de artículos científicos indexados

**Fuente:** Elaboración propia.

## 3.2. Aspectos conceptuales

### 3.2.1. Definición de saber práctico

De los artículos analizados, el 78.94%, definieron el saber práctico. Sin embargo, el 21.04% de los estudios no explicitaron su significado (77, 156, 181, 208). Además, se observaron elementos que permitieron clasificar las definiciones del constructo según el objeto que lo constituía. Es así que la mayoría de las investigaciones, con un 36.84%, definió el saber práctico como un elemento personal que emerge desde la experiencia de enseñar (4, 31, 34, 111, 177, 182, 196). Esta definición revela un componente de vivencia, es decir, alude a sentimientos, emociones, valores y motivaciones que determinan el actuar docente, lo que representa el 21.05% (22, 82, 97, 118). Asimismo, el 10.52% de los estudios denotaron una tendencia en los últimos años (2018, 2019 y 2020) por emplear el término “saber práctico personal” (80, 106), subrayando la influencia de lo que le ocurre al profesor en contextos educativos específicos, como un componente para accionar el saber práctico. Finalmente, el 10.52% de los artículos (44, 138) se refirió al saber práctico como conceptualizaciones, comprensiones y esquemas mentales para comprender la enseñanza, lo que denota la necesidad en profundizar esta perspectiva (ver Figura 5).

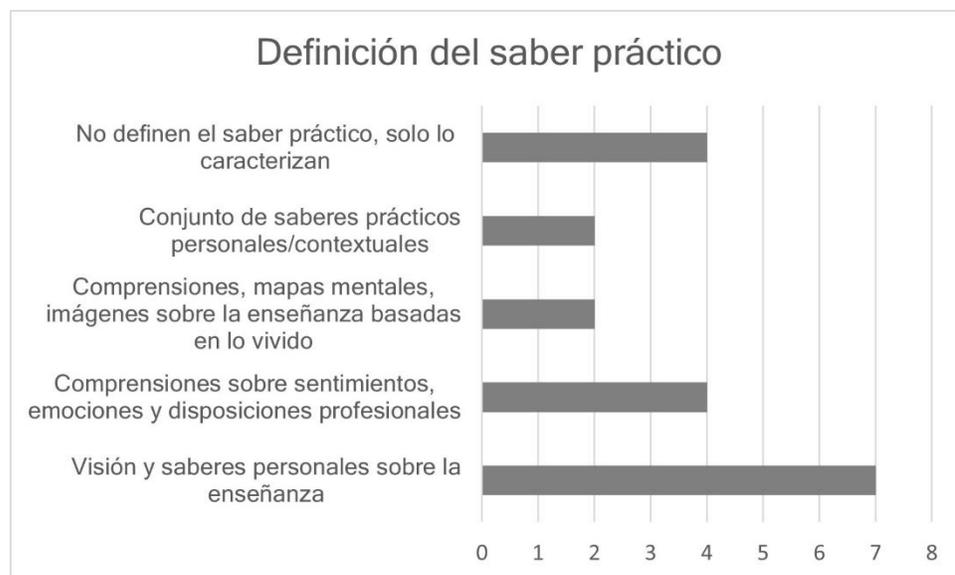


Figura 5: Definición del saber práctico

**Fuente:** Elaboración propia.

### 3.2.2. Origen del saber práctico

El 78.94% de los artículos describió lo que desencadena el saber práctico. Al respecto, la mayoría, con un 36.84%, señaló que surge en la experiencia profesional (4, 31, 82, 111, 118, 156, 208), lo que podría significar que, a mayor práctica del docente en el aula, este saber incrementaría. Asimismo, el 21.05% señaló que el saber práctico reside en las acciones docentes y requiere de un análisis reflexivo para explicitarse (34, 44, 177, 196). A partir del año 2018, se observó que un 21.05% de los estudios indica que el saber práctico se desencadena a partir de lo vivido por los docentes (22, 80), lo que otorga un carácter clave a las situaciones que experimenta el profesor/a en el contexto en que se desempeña (97, 106). Finalmente, cabe subrayar que el 21.05% de los artículos no declaró definición de saber práctico, por lo que no fue posible observar su origen (77, 138, 181, 182) (ver Figura 6).

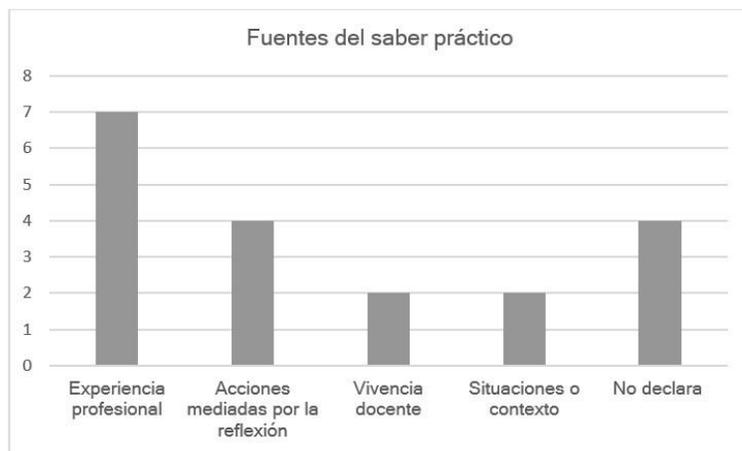


Figura 6: Fuentes del saber práctico

Fuente: Elaboración propia.

### 3.2.3. Características del saber práctico

En la Tabla 4, se observa que en general se mantienen ciertas características del saber práctico, sin embargo, otras se acentúan en la investigación más reciente. Es decir, una de las características que todas las publicaciones reconocieron en su marco teórico, es que se trata de un saber que se configura en la experiencia o situaciones laborales que enfrenta el profesorado. Por lo tanto, no se trata de un conocimiento adquirido externamente, referido a cursos o perfeccionamiento continuo de los docentes. Por el contrario, depende de situaciones que viva el profesor/a, la sensibilidad para ver una oportunidad de aprendizaje profesional y su disposición para reflexionar constantemente sobre lo vivido en la práctica. Asimismo, se observó un consenso en las investigaciones respecto del carácter tácito e inconsciente de este tipo de conocimiento.

A partir del año 2016, los estudios reconocen que este saber no solo es personal, sino que está ligado a la comunidad en que se realiza la acción profesional. Así mismo, se detectó que desde el año 2018 se subraya la función que tiene la reflexión en el proceso de explicitar el saber práctico en los profesionales de la educación. Además, se observaron características atribuidas al saber práctico, tales como: enfoque holístico, relacional y orientado a la acción, pero poseen un carácter menos explícito en los artículos más recientes.

**Tabla 4**

*Características del saber práctico*

Características del saber práctico	Año de publicación /ID						
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Saber ligado a la propia experiencia docente	196	156, 177, 118	208		44, 80	111	31, 82
Saber ligado al contexto/situaciones			34		97	106	31, 77
Saber ligado a la comunidad						106	
Saber tácito /inconsciente	118	138	4	181		182	31
Saber mediado por la reflexión					44	106	82
Saber emergente/que cambia							77
Saber relacional		22					
Saber holístico		138					
Saber para la acción docente	118						

**Fuente:** Elaboración propia en base a 19 casos válidos.

### 3.3. Dimensión metodológica del estudio del saber práctico

#### 3.3.1. Objetivo de la investigación sobre saber práctico

Se señala que el 100% de los artículos analizados presentaron un objetivo de carácter cualitativo, por lo tanto, los resultados están limitados a los respectivos casos estudiados. Para analizar el objetivo de cada estudio, se establecieron dos criterios de clasificación: *participantes*, referido a la categoría de profesores en formación o en servicio, y *objeto de estudio*, centrado en el saber práctico como producto o como proceso. Es decir, se vinculó el objeto de estudio con otras variables de la docencia (ver Figura 7).

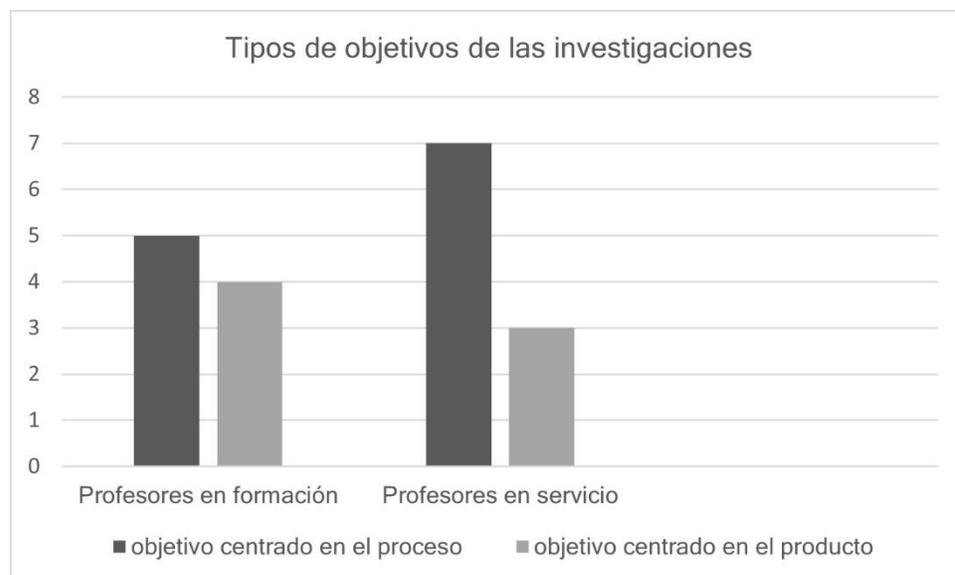


Figura 7: Tipos de objetivos de las investigaciones

Fuente: Elaboración propia.

### 3.3.2. Investigaciones sobre profesores en formación: Proceso y producto

Al analizar los objetivos de los artículos sobre docentes en formación (4, 44, 22, 97, 111, 118, 138, 156, 196), se observó que cinco de las investigaciones estudiaron el saber práctico como proceso (4, 44, 97, 138, 196). Es decir, se relacionó este saber con otros aspectos de la docencia, por ejemplo: se exploraron vínculos entre el saber práctico y la experiencia de Lesson Study (138); se analizó la contribución del saber práctico de los mentores en el aprendizaje de enseñanza de los docentes en formación (196) y práctica reflexiva (4) u otras variables pedagógicas (44). Cabe mencionar que un solo estudio (97) examinó cómo el saber práctico acorta la brecha entre teoría y práctica. Las investigaciones restantes estudiaron el saber práctico como producto, por lo tanto, lo describieron (22, 118, 156) y clasificaron (111).

### 3.3.3. Investigaciones sobre profesores en servicio: Proceso y producto

Del total de los artículos sobre profesores en servicio (31, 34, 77, 80, 82, 106, 177, 181, 182, 208), se señala que la mayoría, correspondiente a un 70%, centró su objetivo en investigar el saber práctico como parte de un proceso de construcción. Los artículos restantes, es decir el 30%, establecieron objetivos que relacionaron el saber práctico como producto.

Respecto a las investigaciones que abordaron el saber práctico como producto se encontró: foco en el conocimiento de profesores ejemplares (31); análisis de la dimensión ética del constructo (34), y saber práctico que posee el profesorado para enseñar temas controversiales (82).

En cuanto a los estudios que investigaron el saber práctico como proceso, se observó interés por las implicancias de este sobre otras variables, como la gestión curricular (80, 182) y efectividad de las prácticas de enseñanza (177). Así mismo, se encontraron estudios que investigaron cómo el uso de Narrativas revela la construcción del saber práctico (77, 106), o cómo la Lesson Study estimula su reconstrucción, en el marco de las interacciones con otros miembros de la comunidad educativa (181). Finalmente, un estudio analizó cómo las relaciones de colaboración influyen positivamente en el enriquecimiento del saber práctico (208).

### 3.3.4. Aspectos metodológicos del estudio del saber práctico

El enfoque con que se realizan las investigaciones sobre saber práctico corresponde al interpretativo, alcanzando un 84.21% del total de las investigaciones analizadas (22, 31, 34, 44, 77, 80, 82, 97, 106, 138, 156, 177, 181, 182, 196, 208). Dentro de la investigación cualitativa, predomina el desarrollo de estudios de casos instrumental. Respecto de la selección de los participantes, el muestreo tiene un carácter intencional y los profesores en servicio son los más estudiados (52.63%). El análisis de los datos evidencia un nivel descriptivo, siendo menos claro el foco en la interpretación y el desarrollo conceptual asociado al estudio de la construcción o condiciones de la configuración del saber práctico.

No se observaron investigaciones con enfoque cuantitativo, es decir, no se operacionaliza el saber práctico como una variable que se describe o que se relaciona con otras variables, ni tampoco se establecen relaciones causales entre el saber práctico y otras variables. No obstante lo anterior, existen estudios (15.78%) que se abordaron con una metodología que integró paradigmas (4, 11, 118), pero mantuvieron su centralidad en el enfoque cualitativo (ver Tabla 5).

**Tabla 5**

*Enfoque metodológico empleado para investigar el saber práctico*

Enfoque	Método	ID	n	% diseño	% enfoque
---------	--------	----	---	-------------	--------------

Cualitativo		177, 181, 182,	13	68.42	84.21
	Estudio de casos	22, 31, 44, 77, 80, 82, 97, 138, 196, 208			
	Investigación Narrativa	34, 106, 156	3	15.79	
Cuantitativo			0	0.00	0.00
Mixto	Narrativas-experimental	118	1	5.26	15.78
	Análisis de contenido- correlacional	111	1	5.26	
	Análisis documental- exploratorio	4	1	5.26	
Total			19		100.00
artículos					

**Fuente:** Elaboración propia en base a 19 casos válidos.

### 3.3.5. Recursos, estrategias o metodologías utilizadas para estimular el saber práctico

Se observó que los investigadores reportaron recursos, estrategias y herramientas metodológicas en sus estudios para estimular la construcción del saber práctico. Se encontró que el 73.69% utilizó recursos como las narrativas (22, 34, 77, 80, 82, 106, 118, 156), videos (111, 196, 31) y observaciones de clases (44, 97, 177), siendo el uso de narrativas el más utilizado (42.11%). En relación con las estrategias, se encontró solo un estudio que utilizó el trabajo colaborativo entre docentes (208). En cuanto a las herramientas metodológicas, se observó que la lección de estudio se utilizó con una frecuencia de un 21.05%, siendo la segunda preferencia de los investigadores para estimular el saber práctico (4, 138, 181, 182).

Cabe mencionar que el uso de narrativas es transversal, es decir, han sido utilizadas por los investigadores durante casi todo el periodo 2014-2020, exceptuando el año 2017 que hubo solo una publicación y utilizó la lección de estudio para estimular el saber práctico. Así mismo, se puede decir que, durante los dos últimos años, ha surgido como recurso de estimulación el uso de videos o grabaciones (ver Tabla 6).

**Tabla 6**

*Estrategias, recursos o herramientas metodológicas utilizadas para estimular la introspección de la práctica en profesores en formación y en servicio*

Estrategias / recursos /	Categoría	ID	n	%	por	%	por
--------------------------	-----------	----	---	---	-----	---	-----

herramientas metodológicas			profesor en formación	profesor en servicio	total	porcentaje	estrategia/ recurso/método
Recursos	Narrativas	Profesor en formación	22, 118, 156	3	15.79	42.11	
		Profesor en servicio	34, 77, 80, 82, 106	5	26.32		
	Videos	Profesor en formación	111, 196	2	10.53	15.79	
		Profesor en servicio	31	1	5.26		
	Observación de clases	Profesor en formación	44, 97	2	10.53	15.79	
		Profesor en servicio	177	1	5.26		
Estrategia	Trabajo colaborativo entre docentes	Profesor en formación		0	0.00	5.26	
		Profesor en servicio	208	1	5.26		
Herramienta metodológica	Lección de estudio	Profesor en formación	4, 138	2	10.53	21.05	
		Profesor en servicio	181, 182	2	10.53		
Total artículos				19		100.00	

**Fuente:** Elaboración propia en base a 19 casos válidos.

En cuanto a la comparación entre profesores en formación o en servicio, las estrategias, recursos o herramientas metodológicas más utilizadas en ambas categorías sigue siendo la narrativa. La lección de estudio, observación de clases y videos también han sido utilizados en ambas categorías, sin embargo, el trabajo colaborativo no se observó en el profesorado en formación (ver Figura 8).

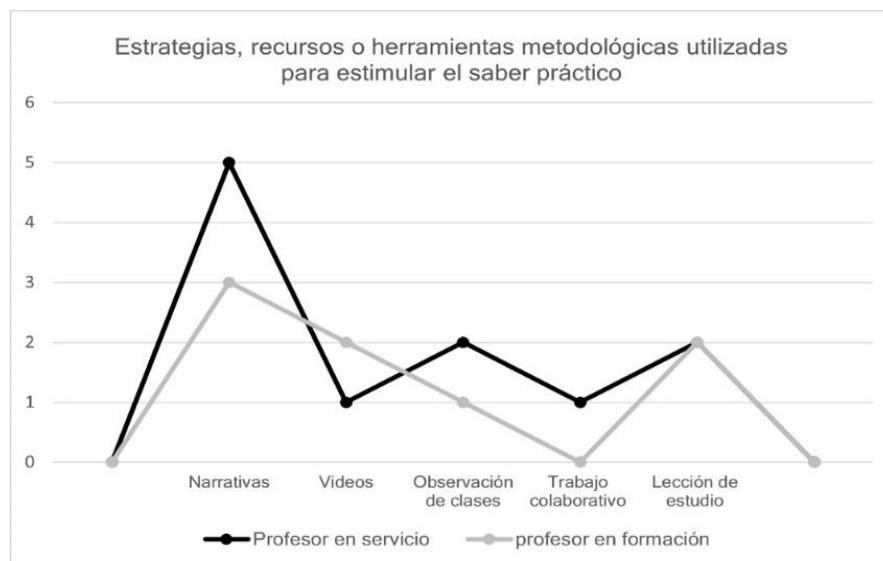


Figura 8: Comparación entre profesores en formación y en servicio, de las estrategias, recursos o herramientas metodológicas empleadas para estimular el saber práctico

**Fuente:** Elaboración propia.

## 4. Discusión

De acuerdo con la teoría existente, el desarrollo profesional del docente está estrechamente relacionado con el saber enseñar, vale decir, con ese saber práctico que emerge del aprendizaje que ha ido adquiriendo el profesorado a lo largo de su experiencia profesional, pero, a la base de los procesos reflexivos que va implementando en y sobre su práctica. En tanto, se presume que la acción reflexiva puede conducir a transformar la enseñanza del profesorado en función del mejoramiento de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, el saber práctico adquiere significado y valoración solo para el profesorado, pues estos saberes son invisibilizados desde la política pública y desde los organismos responsables de la formación docente, evidenciándose un escaso abordaje desde la investigación educativa, pues solo se ha constituido en objeto de interés científico en los últimos 6 años (Nocetti et al., 2019; Peña et al., 2015; Rodríguez & Alamilla, 2018).

Si bien los resultados permiten sostener que desde el punto de vista investigativo se releva la importancia de profundizar en la naturaleza epistemológica del saber práctico y sus dimensiones constitutivas, por cuanto se visualiza como un saber que emerge desde la acción, se tiende a posicionar desde una racionalidad práctica. En tanto, se hace referencia a la incorporación de procesos de indagación y reflexión, interacción y consenso con otros

individuos, donde la construcción del conocimiento es situada al configurarse desde el contexto (Pascual, 1998).

Sin embargo, al pensar la reflexión docente bajo la idea de praxis, como una acción sistémica que construye/reconstruye significados desde el contexto y para las personas, se podría comprender la acción reflexiva desde una racionalidad crítica. Al respecto, Ortega (2014) señala que, al interpretar el pensamiento de Habermas, se puede decir que la racionalidad práctica entiende el conocimiento centrado en la comprensión del contexto, lo que hace posible la interacción entre el sujeto y realidad en la que está inmerso, relevando la experiencia y la práctica como eje central, lo que posibilita la reflexión desde y sobre la acción. Al contrastar estas declaraciones, se puede observar el estrecho contacto que poseen la racionalidad práctica y crítica, ambas direccionadas hacia una construcción social, desde lo contextual (Pascual, 1998). Por lo tanto, se podría decir que el docente reflexivo será capaz de cuestionar, de ser más consciente de su propia realidad, de sus posibilidades y alternativas, de su potencial creador e innovador, para transformar sus prácticas de enseñanza y ser autogestor de su conocimiento, entendiéndose que el saber práctico forma parte de un mundo de sentido donde es central mirar la experiencia y reflexionarla para su transformación (Messina, 2008). Con ello, puede avanzar a situar su práctica desde una perspectiva epistemológica crítica.

Al demostrarse en las investigaciones analizadas que el saber práctico se configura en la experiencia, se corrobora la postura de autores como Contreras et al. (2016), Tardif (2014) y Vezub (2016), quienes afirman que este tipo de saber no se concibe sin la práctica y la reflexión de la misma, lo que para Perrenoud (2004) implica *el re pensar* la propia acción. Entonces, esto lleva a reconocer la importancia de que tanto los profesores en ejercicio, como en formación, tengan oportunidades para examinar su práctica, reflexionar sobre ella y extraer el conocimiento práctico que se debería validar y circular entre el profesorado.

Enfatizando que el saber práctico se construye desde las vivencias y relaciones que surgen con los distintos actores que conforman la comunidad educativa (Cárdenas, Soto-Bustamante, Dobbs-Díaz & Bobadilla-Goldschmdit, 2012), es que se subraya en la necesidad de relevar, visibilizar y legitimar el conocimiento que se construye y valida al interior de la escuela, es decir, el saber práctico que porta el profesorado. Pues, cualquier proceso de fortalecimiento de la formación docente requiere de un diálogo permanente y de acciones colaborativas entre los saberes teóricos y saberes prácticos (Turra-Díaz & Flores-Lueg, 2019). Del mismo modo, se considera que conducir con rigurosidad los espacios y tiempos de reflexión designados a los docentes, aportaría a mejorar las prácticas a partir de la construcción de saberes prácticos, lo que es transversal tanto para la formación docente como para el profesorado en servicio

(Ruffinelli, 2017). Y si bien la reflexión personal es esencial para el desarrollo de la acción pedagógica, esta por sí sola no sería suficiente para darle sustento a la práctica formativa, porque podría llevar a la construcción de saberes bajo una visión reducida, autocomplaciente e inclusive autoengañoso (Canabal & Margalef, 2017). Por consiguiente, la reflexión en y sobre el quehacer pedagógico se constituye en una práctica individual y colectiva trascendental para la adquisición de los saberes propios de la profesión docente.

Respecto del enfoque metodológico, el predominio de la investigación cualitativa permite comprender en profundidad la experiencia y el contexto en que el profesorado construye saber práctico (Álvarez-Gayou, 2009), pero representan experiencias locales que limitan la transferencia de los hallazgos y su interpretación en otros contextos educativos. En este sentido, el estudio de casos instrumental aportaría a una mayor comprensión del fenómeno al considerar diferentes escenarios y contextos educativos (León & Montero, 2020; Stake, 2013). Por otra parte, se requiere mayor desarrollo teórico conceptual que puede ser facilitado por el empleo de la teoría fundamentada desde un enfoque crítico (Charmaz, 2006), que incluya una reflexión sobre las condiciones estructurales que han invisibilizado el valor del saber práctico en el campo educativo.

Finalmente, es importante considerar que el saber práctico resulta difícil de operacionalizar (Cea D'Ancona, 2001) debido a la diversidad de significados que admite, y esto explicaría los escasos estudios de carácter cuantitativos. Además, epistemológicamente el saber práctico tiene un carácter tácito e inconsciente (Connelly & Clandinin, 1995; Polanyi, 2009) que dificulta la validación de instrumentos que midan un mismo significado del saber al ser difícil de verbalizar.

Considerando los recursos utilizados para movilizar la práctica reflexiva conducente al saber práctico, se valora la pertinencia del uso de narrativas, como objeto de análisis mayoritario en las investigaciones incluidas en este estudio. Pues, el saber práctico es construido desde la experiencia (Tardif, 2014), por lo que resulta oportuno el planteamiento de Connelly y Clandinin (1995), en tanto sostienen que las narrativas están basadas en las experiencias vividas y conducen a procesos reflexivos. A pesar de esta congruencia, desde el presente estudio se desprende que en la actualidad las investigaciones educativas disponibles escasamente han explorado la potencialidad de otros recursos o estrategias. Es decir, es posible disponer de otros dispositivos que promuevan la generación de procesos reflexivos implicados en la construcción del saber práctico por parte del profesorado, entre ellos se releva el potencial de la video filmación, como dispositivo para la autoobservación que desencadena una actitud reflexiva a partir de la experiencia vivida (Paquay et al., 2005).

## 5. Conclusiones

En esta investigación se realizó una revisión sistemática sobre el saber práctico, considerado como objeto de estudio en investigaciones comprendidas entre los años 2014-2020, con el propósito de realizar una descripción sobre las conceptualizaciones otorgadas a este saber, un análisis de los resultados en torno a su origen y características, así como también, una descripción de los aspectos metodológicos que se distinguen en la investigación desarrollada en la actualidad con profesores en servicio o en formación.

En cuanto a los resultados obtenidos, se puede evidenciar que las conceptualizaciones otorgadas al saber práctico en las distintas investigaciones analizadas son diversas y adolecen de precisiones, observándose, además, una ausencia de consensos respecto de las dimensiones que lo conforman. No obstante, existe convergencia en torno a que el saber práctico principalmente está asociado a un componente personal, cuya construcción emerge desde la experiencia y desde las vivencias áulicas, a partir de procesos reflexivos situados dentro de un contexto específico, lo que ha conducido que en los últimos años se haga referencia al término “saber práctico personal”. En consecuencia, este saber no es objetivo ni está fuera del sujeto, sino que está en él, en su experiencia, la que puede ser aprehendida no solo desde el intelecto sino también desde los sentidos (Echeverría, 2010); además, se entiende como un saber histórico que brota desde la interacción local entre el profesorado y estudiantes (Mercado, 2018), constituyéndose así en un saber social.

En lo que respecta a la caracterización del saber práctico, se evidencia que este responde a un saber que emerge en la experiencia (Tardif, 2014), es decir, está vinculado a la acción, se encuentra de manera inconsciente o tácita en el profesorado y, por lo tanto, requiere ser intencionado y estimulado desde la reflexión (Guerra Zamora, 2009), con recursos o estrategias que ofrezcan oportunidades de introspección en y sobre la práctica, para hacerla consciente. Esta característica asociativa del saber práctico comprende un proceso dialéctico entre reflexión y acción, por lo tanto, lo sitúa desde la noción de praxis, la que, al constituirse en una característica identitaria de la profesión docente podría permitir al profesor o profesora transformarse en un sujeto crítico, analítico y reflexivo, capaz de modificar sus prácticas de enseñanza. Esto último podría conducir a la mejora educativa, y con ello avanzar hacia la profesionalización de la docencia.

En cuanto a la importancia de la interacción dialógica con la comunidad educativa, se pone de manifiesto la importancia de promover en los centros educativos experiencias de trabajo colaborativo, para que estos saberes prácticos puedan ser explicitados e intercambiados. Por lo

tanto, propiciar el saber práctico no solo implica que el profesorado indique lo que ha aprendido desde y para la práctica, sino que es necesario diseñar experiencias de perfeccionamiento docente basada en la reflexión sobre la práctica. Lo anterior permitiría a los docentes reconocer sus saberes, comunicarlos y compartirlos con sus pares en los respectivos contextos institucionales.

A partir de los resultados obtenidos en la sistematización de la literatura científica disponible sobre el saber práctico del profesorado, se sugiere proyectar estudios que permitan abordar esta categoría bajo un enfoque metodológico mixto, vale decir, cuantitativo y cualitativo. Desde la perspectiva cuantitativa, se sugiere considerar este saber como una variable del desempeño y como un indicador vinculado al desarrollo profesional docente y, en su dimensión cualitativa, se recomienda continuar indagando sobre el sentido y significado otorgado por el profesorado a las vivencias que obtienen desde el mundo de las aulas, a la base de estudios fenomenológicos. Asimismo, se sugiere investigar en la diversificación de estrategias o recursos empleados para estimular la introspección del profesorado y la construcción del saber práctico en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en estudiantes de Pedagogía como en profesores en servicio, junto con profundizar en las condiciones que favorecen u obstaculizan la construcción de este saber.

Finalmente, en lo que respecta a las limitaciones de este estudio, se puede señalar que la escasez de investigaciones centradas en abordar el saber práctico en forma aislada de la reflexión docente, así como también la ausencia de revisiones sistemáticas de la literatura en torno a este constructo, entorpecieron la discusión de los hallazgos. Por otra parte, hubo dificultad para construir algoritmos con conceptos precisos y compartidos por la comunidad científica. Del mismo modo, se hace necesario señalar que la indexación de las revistas, al estar restringida a bases de datos específicas, omitió artículos publicados en otras revistas que podrían haber sido relevantes para esta investigación.

## 6. Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Arrepol, C. (2019). Formación inicial de profesores de Historia y Geografía: Sus enfoques formativos, la construcción de su saber pedagógico y profesional. Análisis desde las voces del profesorado en Chile. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada* (28), 69-80. doi:10.14409/cya.v0i28.8051
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Campbell, A., Taylor, B., Bates, J., & O'Connor-Bones, U. (2018). Developing and applying a protocol for a systematic review in the social sciences. *New Review of Academic Librarianship* 24(1),1-22. doi:10.1080/13614533.2017.1281827
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado* 21(2), 149-70. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038009>
- Cárdenas, A., Soto-Bustamante, A., Dobbs-Díaz, E., & Bobadilla-Goldschmidt, M. (2012). El saber pedagógico: Componentes para una reconceptualización. *Universidad de La Sabana/Facultad de Educación* 15(3), 479-96. Recuperado desde <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5687372>
- Catalán, J., & Castro, P. (2016). Reflexión Colectiva Sistemática: Un estudio orientado al desarrollo profesional docente. *Psicología Escolar e Educativa* 20(1), 157-67. Recuperado desde <https://www.scielo.br/j/pee/a/fbCmXC85LFkLyWS48YkMnWh/?lang=es>
- [Cea D'Ancona, M. \(2001\). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación Social. Madrid: Síntesis.](#)

- Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas del Ministerio de Educación. (2018). *Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo*. Recuperado desde <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2230>
- Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas del Ministerio de Educación. (2019). *Incremento del tiempo no lectivo. Una oportunidad para potenciar el desarrollo profesional docente en la escuela*. Recuperado desde <https://hdl.handle.net/20.500.12365/4590>
- Cerecero-Medina, I. (2018). Propuesta de un nuevo modelo: Práctica Reflexiva Mediada. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 4(1), 44-53. doi:10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3595
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1995). *Stories of experience and Narrative inquiry*. Barcelona: Leartes.
- Contreras, J., Arbiol, C., Armaus, R., Blanco, N., Gabbarini, P., López, A., . . . Ventura, M. (2016). *Tensiones Fructíferas: Explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Echeverría, P. (2010). El papel de la docencia universitaria en la formación inicial de profesores. *Revista Calidad en la Educación*, 32, 150-165. Recuperado desde <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/154/160>
- Gómez, L., & Peñaloza, G. (2014). Didáctica y comunicación: Aportes de Habermas a la educación. *Praxis & Saber* 5(9), 13-29. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/4772/477247213002.pdf>
- Guerra Zamora, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios Pedagógicos* 35(2), 243-260. doi:10.4067/S0718-07052009000200014
- Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. *Pedagogía y Saberes*, (48), 127-139.

- Hizmeri, J., Contreras, G., Aparicio, C., Otondo, M., & Espinoza, J. (2020). Experiencias y saberes pedagógicos de docentes en el comienzo del oficio educativo: una indagación narrativa. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250053. doi:10.1590/s1413-24782020250053
- Iglesias, M., Moncho, M., & Lozano, I. (2019). Repensando la formación teórica a través del prácticum: Experiencias de una docente novel. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 23, 49-64. doi:10.18172/con.3557
- León, O., & Montero, I. (2020). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lucio, R. (2018). *La formación docente: Horizontes y rutas de innovación* (1.ª ed.). Buenos Aires: Clacso.
- Medina, P. (2020). *Pedagogías del sur en movimiento. Nuevos caminos en investigación*. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Mercado, R. (2018). *Los saberes docentes como construcción social: la enseñanza centrada en los niños*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Messina, G. (2008). Formación docente: del control al saber pedagógico. *Revista Docencia, Colegio de Profesores de Chile*, 34, 78-86. Recuperado desde <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/formateamiento-de-las-trayectorias/52aimondi.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021a). *Estándares de la profesión docente: Marco para la buena enseñanza*. Recuperado desde <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2021b). *Estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente*. Recuperado desde <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/>
- Nocetti, A., Hizmeri, J., & Arriagada, J. (2019). Narrativas, prácticas reflexivas y saberes pedagógicos en docentes en formación. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 28, 203-228.

- Nocetti, A., Sáez, F., Contreras, G., Soto, C., & Espinoza, C. (2020). Práctica reflexiva en docentes: Una revisión sistemática de aspectos teóricos-metodológicos. *Revista Espacios*, 41(26), 118-131.
- Ortega, J. (2014). Una práctica docente sustentada en la reflexión. *Revista Educación Ciencias Salud* 11(2), 107-110. Recuperado desde <http://www2.udec.cl/ofem/recs/anteriores/vol1122014/esq112.htm>
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo*, 23, 13-72. Recuperado desde <http://revistachilenadederecho.uc.cl/index.php/pel/article/view/25397>
- Peña, N., Becerra, A., García, S., Rodríguez, J., & Vásquez, K. (2015). Siete itinerarios singulares y convergentes de formación en relación a las Lesson Study: Las dimensiones del conocimiento práctico como ejes de análisis y posibilidades para la transformación de la práctica educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 84(29.3), 103-117.
- Pérez, M., Cobo, R., Sáez, F., & Díaz, A. (2018). Revisión sistemática de la habilidad de autocontrol del estudiante y su rendimiento académico en la vida universitaria. *Formación Universitaria*, 11(3), 49-62. doi:10.4067/s0718-50062018000300049
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao.
- Polanyi, M., Entrada en Sen, A. (2009). *The Tacit Knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rodríguez, J., & Alamilla, P. (2018). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2),1-24. doi:10.15517/aie.v18i2.33129

- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: Un enfoque en construcción y disputa. *Educación y pesquisa. Sao Paulo*, 43(1), 97-111. doi:10.1590/S1517-9702201701158626
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P., & González, C. (2020). Tutorías de prácticas: Representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educacional*, 59(1), 30-51. doi:10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1004
- Sánchez-Meca, J., & Botella, J. (2010). Revisiones sistemáticas y metaanálisis: Herramientas para la práctica profesional. *Papeles de Psicólogo*, 31(1), 7-17. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441002.pdf>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesionales*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. (2013). *Estudios de casos cualitativos*. En N. Denzin & Y. Lincoln (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Barcelona: Gedisa.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S.A.
- Tenorio, S., Jardi, A., Puigdemívil, I., & Ibáñez, N. (2020). Intersección escuela-universidad: Un espacio híbrido de colaboración para fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 88-110. doi:10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1071
- Turra-Díaz, O., & Flores-Lueg, C. (2019). La formación práctica desde las voces del estudiantado de pedagogía. *Ensaio*, 27(103), 385-405. doi:10.1590/S0104-40362018002601517
- Vaillant, C. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo Se Aprende a Enseñar?* Madrid: Narcea S. A.
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14.

Willems, I., & Van den Bossche, P. (2019). Lesson Study effectiveness for teachers' professional learning: A best evidence synthesis. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8(4), 257-271. doi:10.1108/IJLLS-04-2019-0031

Xiao, Y., & Watson, M. (2017). Guidance on conducting a systematic literature review. *Journal of Planning Education and Research*, 39(1), 1-20. doi:10.1177/0739456X17723971