

I N V E S T I G A C I O N E S

Epistemología, pensamiento práctico y formación del profesorado: la vigencia de una propuesta

Epistemology, practical thought and teacher training: the validity of a proposal

Rafael Ángel Jiménez Gámez,^{*} Juan Pérez Ríos^{**} y Ramón Porras Vallejo^{***}

Recibido: 18 de julio de 2022 **Aceptado:** 12 de septiembre de 2022 **Publicado:** 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Jiménez-Gámez, R.A., Pérez-Ríos, J. y Porras, R. (2022). Epistemología, pensamiento práctico y formación del profesorado: la vigencia de una propuesta. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 181-200. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15141>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15141>

RESUMEN

Este artículo pretende revisar una investigación realizada en los años noventa del pasado siglo, subvencionada por el I Plan de Investigación de la Junta de Andalucía sobre las Prácticas de Enseñanza en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universidad de Cádiz. La intención no se queda en el recuerdo de una experiencia con valoraciones positivas y con sus errores. Lo importante es analizarla treinta años después desde la epistemología que nos guio, siempre, principalmente, a partir los trabajos del profesor Pérez Gómez. Aportamos nuestra reflexión de los constructos de investigación que manejamos y que creemos esenciales en la actualidad al situar las prácticas docentes en el corazón de la formación del profesorado. Nuestra investigación indagó entre los agentes participantes, alumnado de Magisterio, profesorado de Primaria y profesorado de Universidad sobre la reconstrucción del pensamiento práctico y el proceso de socialización en la complejidad de la vida del aula y del centro educativo, dentro de la investigación acción, tanto de primer orden (alumnado de Magisterio-alumnado de Primaria) como de segundo orden (alumnado de Magisterio-profesorado de Primaria-profesorado de Universidad). Tras la evaluación de los alcances y de los fracasos (que nosotros sí explicitamos) nos planteamos un futuro ilusionante en nuevas pero continuistas coordinadas.

Palabras clave: prácticas de enseñanza; formación del profesorado; socialización del profesorado; investigación-acción; competencia docente; lesson study

ABSTRACT

This article intends to review a research carried out in the nineties of the last century, subsidized by the I Research Plan of the Andalusian Government on Teaching Practices in the University School of Teacher Training of the University of Cádiz. The intention does not remain in the memory of an experience with positive evaluations and its errors. The important thing is to analyze it thirty years later from the epistemology that guided us, always, mainly, from the works of Professor Pérez Gómez. We contribute our reflection on the research constructs that we handle and that we believe are essential today by placing teaching practices at the heart of teacher training. Our research investigated the reconstruction of practical thought and the process of socialization in the complexity of life in the classroom and in the educational center, within the action research, among the



*Rafael A. Jiménez Gámez [0000-0001-9774-6164](https://orcid.org/0000-0001-9774-6164)

Universidad de Cádiz (España)

rafaelangel.jimene@uca.es

**Juan Pérez Ríos [0000-0002-9657-7087](https://orcid.org/0000-0002-9657-7087)

Universidad de Cádiz (España)

j.perezrios@uca.es

***Ramón Porras Vallejo [0000-0002-0494-918X](https://orcid.org/0000-0002-0494-918X)

Universidad de Cádiz (España)

ramon.porras@uca.es

participating agents, teaching students, primary school teachers and university teachers. first order (Teaching students-Primary students) and second order (Teaching students-Primary teachers-University teachers). After the evaluation of the achievements and the failures (which we do explain) we consider an exciting future in new but continuous coordinates.

Keywords: teaching practices; teacher training; teacher socialization; action research; teaching competence; Lesson Study

1. INTRODUCCIÓN

Al referirnos a la epistemología en la formación del profesorado no lo hacemos con la intención de darle al artículo un mayor rango universitario o académico ni de disfrazar de profundidad las reflexiones que exponemos, sino de reflejar nuestra experiencia ya que el acudir a este término surgió de una necesidad práctica: responder a la insatisfacción con la formación impartida en la antigua Escuela de Magisterio. Este descontento estaba provocado por el desencuentro vivido personalmente entre las prácticas y necesidades del aula de la EGB (de la que los tres firmantes procedíamos) y el programa oficial de formación desarrollado tanto en la Escuela de Magisterio en nuestra época de alumnos, como en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado ya como profesores (especialmente el correspondiente a la denominada entonces Pedagogía II y posteriormente Didáctica y/o Diseño y Desarrollo del currículo).

Ni la manera de conseguir los conocimientos que necesitábamos para la práctica en las aulas de Primaria (ensayo y error, comentarios entre compañeros, experiencias a nuestro alcance...) ni el programa de formación de la Escuela Universitaria que impartíamos nos satisfacían. Necesitábamos saber qué podrían ofrecer las Ciencias de la Educación a la práctica docente y a la formación del futuro profesorado; una orientación en el abigarrado conjunto de teorías, experiencias, prácticas, recomendaciones... que se recogían bajo el “paraguas” –a veces un auténtico “cajón de sastre”– de “ciencias de la educación”; es decir criterios de valor que nos permitieran discriminar su valía respectiva, una concepción clara y evidente de su papel en la formación de profesores que debían actuar en la práctica, así como una manera de enfocar nuestra docencia a los futuros docentes que permitiera un aprendizaje real por su parte ¿Podríamos esperar de las Ciencias de la Educación algo más que vocabulario, eso sí científico, sobre la práctica docente? ¿El conocimiento requerido lo ofrecían tales ciencias de modo que el profesorado de EGB/Primaria solo tenía que aplicarlo? Desde el otro lado –la Escuela Universitaria– ¿qué podríamos aportar a la formación de futuros profesores? ¿Anécdotas de nuestra práctica para amenizar y dar cierto realismo a las exposiciones científicas universitarias? ¿Qué valor científico tenía ese conocimiento y qué conexión con la práctica? Estas dos últimas preguntas resultaban fundamentales y nos remitían a la reflexión epistemológica.

A esta necesidad respondió el texto de Ángel Pérez Gómez *Las fronteras de la Educación. Epistemología y Educación* publicado en 1978, cuya traducción práctica (evidentemente solo responsabilidad nuestra, aunque esperamos haber sido fieles a lo por él expuesto) intentamos realizar en una investigación sobre prácticas de enseñanza desarrollada durante los años 1990-1997, subvencionada por el Primer Plan Andaluz de Investigación (5215).

La intención de este trabajo no es simplemente recordar la práctica que desarrollamos durante siete años, sino reenfoclarla desde la epistemología, que nos guio y que fuimos descubriendo y

que puede ser útil ahora y de cara al futuro como lo demuestran experiencias actuales como las basadas en la *Lesson Study*, muy similares a la investigación acción colaborativa que pretendíamos, así como la vigencia del pensamiento práctico como explicación de la actuación docente y objeto privilegiado e imprescindible hacia el que dirigir su propuesta de formación.

Tras exponer un breve resumen de nuestra interpretación de la epistemología planteada por el profesor Pérez Gómez, ejemplificaremos las dos dimensiones de esta con el proyecto desarrollado, para finalizar haciendo referencia a las posibilidades que ofrece para el momento actual.

2. LA TRADUCCIÓN DEL PLANTEAMIENTO DE LA EPISTEMOLOGÍA DE ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ EN NUESTRO TRABAJO

Pérez Gómez (1978) define la epistemología como “estudio de la constitución de los conocimientos que se consideran válidos” (p. 20) o, más restrictivamente, de los “procesos de constitución y desarrollo de los conocimientos científicos” (p. 24) abarcando los problemas de “validez” y de “acceso” (cómo se llega a este conocimiento científico) así como los contextos institucionales en que se dan (pp. 20 y 29). Su función *como vigilancia* (p. 119) especialmente de los supuestos que “guían y sustentan toda práctica educativa” (p. 118) le conduce a basar la dimensión normativa (el deber hacer o hacer fundamentado) de las Ciencias de la Educación en las Ciencias Humanas como forma de protección del reduccionismo con el que puede encararse la acción educativa. De ahí la importancia de un modelo que incluya todos los elementos fundamentales que la constituyen, de evitar el seguir “intereses sociopolíticos circunstanciales” (p. 124) e impedir la limitación y reducción de los criterios de valor a la efectividad de lo que se consigue. A la disciplina científica de la educación le incumbe la elaboración de “programas de investigación y programas de intervención práctica de la realidad a partir de sus propios esquemas teóricos” pero “la verificación de su viabilidad real y la determinación de su positividad” corresponde a las Ciencias Humanas (p. 120).

Las Ciencias de la Educación aparecen constituidas por dos dimensiones principales, descriptiva-explicativa y normativa. La primera nos lleva a exigir desde la epistemología una visión de la educación y de las propuestas de actuación como modelo sistémico completo que tiene en cuenta todos sus factores, las dimensiones de los mismos y sus complejas interacciones. Así, no se considerará científico un modelo que no cuente con el curriculum oculto o nulo, que conciba el aprendizaje como mero proceso de recepción en lugar de construcción personal o que no incluya medidas para evitar la discriminación socioeconómica.

La dimensión normativa garantiza la validez científica de los conocimientos utilizados, así como el propio proyecto. Se opone en primer lugar a la denominada “normatividad política” que, persiguiendo el mantenimiento y reproducción de la estructura social existente (jurídico-política, sociopolítica y socioeconómica), no concede autonomía a la normatividad científica en educación (p. 139). También, y ya desde la validez científica, se opone a la reducción de los criterios de valor a la mera efectividad (como consecución del alumnado de los objetivos previstos), exigiendo, por el contrario, adecuación de las repercusiones de su aplicación al individuo y a la colectividad de modo que se considere positiva, según las aportaciones más actuales de las Ciencias Humanas. De este modo, la utilización de una metodología basada en los objetivos operativos o en la microenseñanza, pese a su posible y estrecha efectividad, no se considerará válida por la

visión fragmentada y lineal del conocimiento que supone. Asimismo, contradice los conocimientos científicos disponibles, ya que la superación de pequeños pasos sucesivos no nos lleva a objetivos más complejos, y además utiliza la competitividad social como estímulo para el aprendizaje.

Ambas dimensiones comparten un tipo de relación con las Ciencias Humanas (de hecho, las Ciencias de la Educación se sitúan “en la intersección de las Ciencias Humanas” (p. 92). La dimensión descriptiva-explicativa, al mostrar desde éstas las repercusiones personales, sociales y políticas de la educación, obliga a la normativa a considerar insuficiente el criterio de valor más frecuente, centrado en el grado de efectividad (entendido en el sentido ya dicho). Por el contrario, hace necesaria, además, de “la verificación de su viabilidad real, valorar su “positividad” (p. 120) y, de manera más completa, el programa propuesto, buscando que sus repercusiones sean valiosas para la educación y el desarrollo personal y social, teniendo en cuenta las condiciones institucionales y sociales que las “condicionan, limitan o potencian” (Pérez Gómez, 2007, p. 30). Serán estas repercusiones mostradas desde las Ciencias Humanas las que permitirán emitir el juicio de valor requerido y su legitimación.

Más concretamente, nuestro autor afirmará años más tarde que “la enseñanza no causa el aprendizaje” sino que solo puede “crear contextos, escenarios y condiciones que ofrezcan “mejores o peores condiciones de aprender” que claramente “no es lo mismo” (Pérez Gómez, 2012, p. 271) y que, por tanto, no puede identificarse calidad de la enseñanza con eficacia en la consecución de resultados preestablecidos según las seis razones que detalla (Pérez Gómez, 1991, pp. 369-371) por lo que solo queda centrarse en la calidad de los procesos que se desarrollan.

Esta postura que habitualmente se deja solo para iniciados porque no deja de provocar recelos –en los no especialistas cuando menos– pone en evidencia “la verdadera práctica profesional” (Grundy, 1993, p. 73). Es fácil entender la razón: ¿qué opinarán los padres cuando el profesor les diga que no sabe qué hacer exactamente ante las dificultades de su hija para la lectura, pero que, según su juicio profesional, se debería actuar de una determinada forma, que no puede asegurar que saldrá leyendo, aunque, eso sí, enriquecida con la experiencia?

Resumiendo, en una síntesis que no hace justicia a la riqueza de su pensamiento, Ángel, con este texto (Pérez Gómez, 1978) nos aportó:

- Una concepción sistémica del objeto sobre el que trabajar (el proceso de educación como sistema de comunicación) que requiere de la creación de modelos educativos que organicen y estructuren la práctica educativa y que constituye la tarea “principal” de la educación como “disciplina científica” (p. 165).
- Una visión de las condiciones y criterios de normatividad del conocimiento no ligados a la efectividad o eficacia del proceso educativo, sino a la consonancia o no de los resultados de dicho proceso con lo que podemos considerar buenas consecuencias para el individuo y la colectividad detectadas y explicitadas por las Ciencias Humanas, oponiéndose así a la normatividad política (no científica) que defiende “los intereses concretos de una determinada formación social” (p. 137).
- Una necesidad de partir del proceso real de aprendizaje del alumno (que no es “un espejo pasivo”) y de la personal y social construcción del mismo al depender “de sus propios esquemas

receptivos” y “reaccionar de forma singular”(p. 126) Esto no puede significar limitarnos a constatar su pensamiento, que puede constituir mera confirmación y legitimación de lo existente, sino que exige contrastarlos con los saberes científicos disponibles.

3. LA REPERCUSIÓN DE SU CONCEPCIÓN EPISTEMOLÓGICA EN NUESTRO TRABAJO

Como consecuencia de los anteriores presupuestos epistemológicos, vimos necesario:

- Partir del proceso constructivo del aprendizaje del alumnado que nos lleva a centrarnos en su pensamiento práctico como resultado de su biografía y condicionante de nuevas adquisiciones. De ahí la búsqueda de medios de incidencia en el mismo (favoreciendo su autoconocimiento, así como el proceso de socialización que personalmente lo configura, destacando la investigación-acción como modo de contar con él y posibilitar su modificación si se considerara necesario).
- Explicitar el modelo sistémico de enseñanza que se sigue para evitar su reduccionismo.
- Normativizar científicamente (y no políticamente entendiendo por tal su dependencia de intereses de grupos sociales determinados) la práctica propia, exigiendo la preeminencia de los valores democráticos y de desarrollo personal en las consecuencias que provoca y abiertos siempre a la reflexión y a la crítica. En consonancia con esta orientación utilizamos el conocimiento científico disponible (público) haciendo que en los seminarios lo contrastaran con la realidad de las prácticas y con su propio pensamiento (privado).

Para analizar nuestra práctica desde las dos dimensiones de la epistemología vistas, pasamos por un lado a detallar y justificar el modelo articulado de nuestra propuesta de prácticas y, por otro, a concretar el proceso seguido para su valoración como propuesta científica, semejante a grado de normatividad de los conocimientos obtenidos.

3.1. Nuestra propuesta de Prácticas en la Formación del Profesorado

En la base de nuestro proyecto se situaba el proceso constructivo del aprendizaje del alumnado, por lo que nos centramos en su pensamiento práctico, el cual pretendíamos modificar desde la perspectiva de la teoría crítica (Porras y Pérez Ríos, 1995). Para ello pusimos en práctica procesos educativos que favoreciesen la autoconciencia, la reflexión y el análisis del proceso de socialización durante las prácticas. Así mismo, fomentamos que el alumnado efectuase una propuesta propia de actuación en el aula que no estuviese necesariamente mediatizada por el profesorado tutor (los maestros y maestras de la escuela primaria) y los contextos de aula y de escuela, seguida del análisis de dicha actuación y todo ello dentro de un proceso de investigación-acción. Para que el alumnado en prácticas pudiese llevar a cabo su investigación-acción, abordamos una serie de entrevistas con el profesorado tutor para que apoyara las propuestas del alumnado.

El diseño que llevamos a cabo estaba centrado en el pensamiento práctico por su potencialidad formativa (Pérez Gómez, 1988a, 1988b; Pérez Gómez y Gimeno, 1988). Planteamos una propuesta que incidía en los factores que diversas investigaciones habían mostrado como más influyentes (biografía personal, proceso de socialización, tutor, expectativas del alumnado,

ecología del aula...) y con los procesos, medios e instrumentos mejor fundamentados (reflexión, conflicto sociocognitivo, investigación-acción, simulaciones, evaluación formativa...). Lo describiremos atendiendo a un modelo suficientemente completo como el planteado por Ángel Pérez y pronunciándonos brevemente sobre sus elementos. Se entiende que dicho modelo ha sido aplicado por el Grupo de Investigación con el estudiante universitario, quien también habría de realizarlo en el centro de Primaria haciéndolo suyo.

El modelo contempla:

- el contexto (macro y micro) como “factor condicionante”;
- los elementos personales: alumnado de prácticas en su proceso de construcción personal que remite en última instancia a su biografía, el profesorado formador concebido como investigador y ambos en un sistema de relaciones caracterizado por el protagonismo de cada uno de ellos como emisores y receptores, participantes en la comunicación nunca unidireccional;
- los objetivos, fines y metas encarnados en los procesos que han de llevarse a cabo;
- los contenidos abordados especialmente en los seminarios (pensamiento práctico, triangulación, organización, planificación...);
- las experiencias y actividades de aprendizaje (observación en el aula, detección de problemas, formulación de hipótesis...);
- la estrategia metodológica resultante de los pronunciamientos sobre los elementos anteriores y que condensamos en la denominada investigación-acción colaborativa;
- los medios seleccionados por su valor didáctico y utilizando distintas fuentes (imágenes, relatos, textos científicos...);
- la evaluación entendida como guía para el aprendizaje y la mejora del proceso (la conocida como evaluación formativa y que se ejemplifica en la investigación-acción de segundo orden que acompañó toda la propuesta).

Así pues, hemos tenido en cuenta el contexto, tanto el de nuestra Facultad como los de centro y aula en los que se desarrollaban las prácticas, cuidando de que los estudiantes y el profesorado tutor participasen en la toma de decisiones. Hemos partido del pensamiento práctico del estudiante y mediante una metodología activa, procurado que los estudiantes avancen hacia posiciones más críticas. Se han seleccionado los contenidos en función de su valor para conseguir la mayor reflexión posible del alumnado y el autoconocimiento como futuro docente. Hemos planteado actividades (debates, informes, entrevistas...), en el aula y en los seminarios, que fuesen potentes y nucleares con respecto a los objetivos planteados. La metodología se ha centrado en la investigación-acción, con su gran aporte como método didáctico. Finalmente, hemos realizado una evaluación eminentemente formativa, con participación del alumnado y sustentada en criterios de calidad.

Toda esta propuesta de actuación se llevó a cabo en los tres períodos en los que se desarrollaban las Prácticas del alumnado en los centros de Infantil y Primaria dentro de una asignatura así denominada; dos semanas en el primer curso, cinco semanas en el segundo y dos más cinco (siete) semanas en el tercero.

3.1.1. Actividades de Primer Curso

1. *Cuestionario sobre pensamiento práctico del futuro docente.* Fue un cuestionario de elaboración propia (Serón, Porras y Aguilar, 1997) después de rechazar otros sobre el mismo tema por su visión cuantitativa y psicométrica. Constaba de 20 ítems de elección múltiple sobre los siguientes campos:
 - estilo de planificación,
 - criterios de tolerancia en la interacción
 - atribución de causas a la actuación de los alumnos y alumnas,
 - principios de actuación docente y
 - sistema teórico subyacente (teorías implícitas)
2. Los resultados se discutieron con cada alumno/a en entrevista con el supervisor/a en la cual cada alumno/a confirmó su posicionamiento o lo cambió razonadamente. Este fue el punto de partida en el trabajo de la autoconciencia.
3. *Seminario de Triangulación.* Lo planteamos como una herramienta de la investigación-acción, para que el alumnado comprobase la existencia de otras perspectivas situacionales en el aula, planteando un debate acerca de distintas interpretaciones de un mismo problema para facilitar experiencias de triangulación durante sus prácticas que serían recogidas en sus diarios y trasladadas a sus memorias de prácticas.
4. *Seminario de Socialización.* Tenía como principal objetivo la toma de conciencia de la indefinición del papel del profesorado en prácticas y sus dificultades de actuación, promoviendo el análisis del contexto de aula y de escuela y la visión de su pensamiento práctico como síntesis dialéctica entre la teoría y la práctica. Para ello se partió de casos grabados o escritos sobre los que el alumnado debatió la tensión entre teoría y práctica, preparándoles para analizar su futura intervención en el aula.
5. *Entrevista supervisores/as con profesorado tutor.* En estas entrevistas los supervisores/as explicamos a los tutores/as de aula las finalidades y el diseño de nuestra investigación y solicitamos su colaboración para permitir la autonomía del alumnado en prácticas, en la medida de lo posible, insistiendo en que ello no significaba que tuviesen que estar de acuerdo con nuestro posicionamiento.
6. *Cuestionario sobre las relaciones profesorado-tutor/alumnado en prácticas.* Se realizó al alumnado tras el período de prácticas para captar sus posibilidades de realizar una intervención personal y la medida en que el tutor/a le ayudó a tomar conciencia de su estrategia de socialización.

3.1.2. Actividades de Segundo Curso

La principal finalidad de las actividades y seminarios de este curso fue cuestionar las visiones particulares del alumnado mediante el estudio de casos y el contraste con la realidad. En cinco de los seis seminarios se partió de un caso en el que los principales protagonistas eran un grupo de estudiantes de Magisterio que hacían sus prácticas en un centro de EGB. Mediante debate y reflexión se llegó a que cada estudiante formulase un posicionamiento personal que más adelante habría de

confirmar tras el desarrollo de sus prácticas. Realizamos un segundo seminario de socialización porque percibimos que el de primero no había sido suficientemente esclarecedor y eficaz.

1. *Realización de seminarios.* Se efectuaron seis seminarios con una misma estructura: a partir del caso dado se seleccionaron los desencadenantes, se formularon preguntas para guiar la reflexión, se plantearon cuestionamientos básicos y se apuntaron nuevas aportaciones posibles a comprobar en el aula. Los seminarios versaron sobre:
 - Gestión del aula
 - Socialización 2
 - Complejidad de la vida del aula
 - Investigación-acción
 - Papel del profesor
 - Interacción
2. *Puestas en común.* Se realizaron dos, una en mitad del período de prácticas y otra al final entre los estudiantes en prácticas y los supervisores, con el fin de aclarar dudas y facilitar la reflexión colectiva.
3. *Entrevistas supervisor/a-alumno/a de prácticas.* Fueron entrevistas personales a mitad del período de prácticas para comprobar que el alumnado seguía las propuestas de los seminarios, que el profesorado tutor actuaba en la línea que se le propuso en la entrevista y señalar la viabilidad de las tareas encomendadas.
4. *Elaboración de un diario de prácticas.* Su principal objetivo fue centrar la reflexión y el análisis de los propios alumnos y alumnas en prácticas.
5. *Elaboración de conclusiones.* Con el formato de una memoria de prácticas lo que se le pedía al alumnado era analizar su actuación personal y su posicionamiento tras las prácticas con respecto a los temas presentados.
6. *Entrevista supervisores/as-profesorado tutor.* En la misma línea que la del primer curso.
7. *Cuestionario acerca de las relaciones profesorado tutor/alumnado de prácticas.* También es el mismo del curso anterior revisado.

3.1.3. Actividades de Tercer Curso

Tras el análisis de las prácticas de Segundo Curso se planteó la necesidad de reforzar la articulación entre teoría y práctica y abordar el desarrollo del pensamiento práctico desde la teoría crítica mediante una perspectiva constructivista, partiendo de las ideas previas del alumnado en prácticas y ofreciéndoles alternativas para poder traducir sus ideas a la acción, analizar los valores que defienden su práctica, hacer visible la teoría implícita de su estrategia de actuación y posibilitar su actuación como investigación-acción. El objetivo central era superar la brecha existente entre el lenguaje academicista y la práctica, dado que el primero podía estar muy elaborado en estudiantes de tercer curso, pero se perdía al llevarlo a la práctica por lo que era necesario elaborar medidas coherentes con lo defendido en la teoría (Pérez Ríos, 1991).

1. *Seminario de evaluación.* En primer lugar, los estudiantes respondieron a un cuestionario sobre cómo debería ser la evaluación y luego preparar, con arreglo a las características defendidas, unas actividades de evaluación para un tema de su especialidad. A continuación, se promovió la reflexión sobre la adecuación de las actividades defendidas con sus ideas planteadas en el cuestionario y trabajaron por grupos para intentar superar las deficiencias encontradas. Finalmente, se les recomendaron textos para realizar una evaluación más coherente con las ideas defendidas.
2. *Seminario de planificación.* Se realizó al alumnado un cuestionario acerca de las características de la enseñanza que querían desarrollar y, en función de las mismas, se les pidió un ejemplo de planificación sobre sus tareas y las de su alumnado sobre un tema de su especialidad para desarrollar en una o dos sesiones, con el mayor detalle posible. A continuación, trabajando en equipos por especialidad se les plantearon las insuficiencias y contradicciones entre los planteamientos defendidos y las tareas planificadas y se seleccionaron alternativas a las mismas, reflexionando sobre la conexión entre su elección y sus planteamientos teóricos.
3. *Seminario sobre la teoría implícita de nuestra enseñanza.* Se partió de una serie de textos que trataban acerca de la reflexión en y sobre la acción, sobre la necesidad de plantear actividades motivadoras y valiosas, sobre la dificultad de aunar los intereses de alumnado y profesorado y sobre el esfuerzo de gestionar y resolver conflictos en el aula. A continuación se les pedía que intentasen llevar su planificación, una vez revisada, en el aula, contando con la ayuda del tutor/a cuando les surgiese alguna duda y poniendo en marcha procesos de investigación-acción ante las dificultades para implementar el proyecto.
4. *Elaboración de un diario de prácticas.*
5. *Elaboración de conclusiones.* Especialmente, en este año, el ajuste entre lo planificado y su actuación y en la utilidad del proceso de investigación-acción.
6. *Entrevista con profesores/as tutores/as.* Para enfatizar nuestra pretensión de desarrollar en el alumnado un pensamiento práctico coherente en sus dos dimensiones teórico y práctico, encarnando valores críticos y capaz de dar cuenta de la complejidad de enseñar.
7. *Segunda administración del Cuestionario sobre pensamiento práctico del futuro docente.* Se pasó el mismo que en el primer curso, con ligeras modificaciones para mejorar su validez y en entrevistas con los supervisores/as se informó a cada estudiante sobre la evolución de su pensamiento práctico, se discutieron sus resultados y se pudo comprobar que frente a lo que apuntaban otros estudios nuestra muestra no evolucionó hacia un mayor conservadurismo, sino todo lo contrario.

3.1.4. Instrumentos y criterios de control y evaluación

A lo largo del proceso nos ayudamos de una serie de instrumentos de control: discusión y negociación de las propuestas de actuación del alumnado, informes sobre el desarrollo de la investigación, grabaciones en audio y vídeo de seminarios y reuniones y análisis de los instrumentos anteriormente descritos para su mejora. Todos estos procesos de control se enmarcan en un proceso de investigación-acción de segundo orden, lo cual ha hecho que el diseño sea algo di-

námico, sujeto a sucesivos cambios en busca de la mejora. Por lo tanto, nuestra evaluación se caracterizaba por ser:

- Cualitativa, tanto en los instrumentos como en la utilización de la información a la hora de establecer conclusiones o hipótesis.
- Procesual, desarrollada a lo largo de los años de duración de la experiencia, una revisión constante de todo el proyecto y de su puesta en práctica.
- Contextualizada, estudiando los elementos en juego a partir de su propia realidad: nuestros estudiantes, sus tutores/as, los centros concretos en los que se desarrollaban las prácticas, etc.
- Integradora, contemplando no sólo los distintos elementos que entraban en juego, sino también la interacción entre los mismos.
- Base para la toma de decisiones.

Los instrumentos utilizados han sido mayoritariamente descritos en los apartados anteriores, pudiéndose sintetizar en:

- a. Discusiones y negociación con los estudiantes durante y después de los seminarios y con los tutores/as en las entrevistas que realizábamos con ellos/as cada curso.
- b. Informes de los estudiantes a través de sus Memorias.
- c. Grabaciones en audio y vídeo de los seminarios y de las reuniones del grupo y de supervisores/as.
- d. Análisis de los instrumentos utilizados (cuestionarios, guiones de entrevistas, materiales teóricos para apoyar el desarrollo de los seminarios, etc.).

3.2. La validación de la propuesta realizada. La sujeción de la práctica a criterios científicos

Resumimos a continuación los criterios para valorar y analizar nuestra propuesta de acción:

- Acuerdo con la realidad o viabilidad no entendida nunca como resignación ante lo dado ni sacralización de lo existente, sino como análisis de resistencias e inexistencia de contradicción, lo que implicaba la incorporación a nuestro proyecto de dispositivos de control y cuyo resultado se exponían en las conclusiones de su evaluación.
- Positividad en sus repercusiones no identificada ni reducida a los resultados en los alumnos.
- Capacidad de explicación y predicción de lo hallado.
- Abierto permanentemente a la crítica epistemológica y consciente de su relatividad histórica.
- Construido con las aportaciones de las conclusiones experimentales de las CC. Humanas entre las que destacamos la influencia de los agentes de socialización; la importancia de la interacción social en la construcción de conocimientos, más específicamente el conflicto socio-cognitivo como instrumento de comprensión y avance en las concepciones individuales; el protagonismo del pensamiento práctico en el docente; y la investigación-acción como única respuesta adecuada a la complejidad de la vida de aula.

Descendiendo a detalles y siguiendo la propuesta justificada hasta aquí de valorar un proyecto educativo por sus procesos constituyentes, concretamos aquellas orientaciones demostradas valiosas por las Ciencias Humanas encarnadas en los procesos puestos en práctica, para utilizarlos como criterios de valoración de la experiencia. A continuación, detallamos como se desarrollaron estos criterios a la hora de su aplicación.

1. *Intentamos hacer consciente al alumnado de su propio pensamiento práctico y de sus factores generadores como condicionantes de su propio pensamiento y de su propia biografía de modo que pudiera valorarlos y elegir más libremente su opción educativa.* Este criterio se concretó en:

- La realización y aplicación de un cuestionario sobre el pensamiento práctico y posterior entrevista para aclarar y confirmar.
- El contraste con los compañeros en el seminario dirigido a este tema.
- La reflexión sobre su biografía personal y el sistema de influencias percibido en el seminario de socialización.
- El análisis por parte del alumnado de la posible influencia de su tutor.

Es importante señalar el replanteamiento que realizamos sobre la función del cuestionario en la captación del pensamiento práctico del docente que definimos en el III Simposium Internacional sobre prácticas escolares en junio de 1994 como una nueva posibilidad en la utilización de los cuestionarios (Pérez Ríos, 1995; Porras y Pérez Ríos, 1995) y es que no pretendíamos utilizarlo a la manera de los test clásicos como medida objetiva arrancada de la mente inconsciente del alumno y cuya validez incuestionable quedaba demostrada por razones estadísticas. Por el contrario, constituía un pretexto para reflexionar conjuntamente con el alumnado en entrevista personal –utilizándolo como punto de partida– y favorecer su autoconocimiento y aceptación o por el contrario el replanteamiento de este.

El cuestionario fue elaborado por el grupo tras ensayar con algunos existentes y que no nos satisfacían. Además, cubría ámbitos claves según la bibliografía especializada (preferencias en la planificación, criterios de tolerancia en la interacción, interpretación de las causas de actuación de los alumnos, principios de práctica docente y, por último, teorías implícitas). Estaba estructurado en torno a cinco situaciones de enseñanza reales y con veinte cuestiones, cada una con cuatro opciones (incluyendo una abierta).

Pese a contar siempre con la interacción en grupo como forma de modificar opiniones defendida tanto por la psicología social para el cambio de creencias y/o prejuicios como, más en nuestro ámbito, por la metodología de aprendizaje basada en el conflicto sociocognitivo, destacamos por estar más directamente dirigido al pensamiento práctico un seminario de tercero (La teoría implícita de nuestra enseñanza) ya en el curso 93-94. Se exponía su sentido como “reflexión en grupo” a partir de la opinión de los afectados donde enmarcados en cinco hipótesis sobre el trabajo del aula y las actitudes de profesores y alumnos se contrastaban con siete breves textos de opiniones de profesorado y alumnado seleccionados de diversas investigaciones debiendo concluir con un pronunciamiento sobre dichas hipótesis y sus consecuencias para una planificación de la propia actuación que debían realizar.

Otra manera de tener en cuenta el pensamiento práctico la planteamos en el seminario de socialización ya para los alumnos de primero (curso 91-92). Basándonos en un texto de

Pepe Contreras de 1987 (Contreras, 1987) se pedían ejemplos de la práctica vivida en los centros para confirmar o rechazar las seis hipótesis claves que sostenía el autor. Por último, estas hipótesis ampliadas se planteaban a los tutores y al alumnado, pero sobre su relación con el tutor, como forma de hacerle consciente del papel clave que tenía en su socialización, al tiempo que le permitía ver el grado de autonomía de su pensamiento práctico.

2. *Insistimos en que los futuros maestros en prácticas aprendieran a ligar su pensamiento práctico con su traducción a la práctica profesional, contrastándolo con ella y facilitando la coherencia entre lo que se quiere y piensa y lo que se hace.*

Con los alumnos de tercero (curso 93-94) ya el último curso, tras constatar su academismo –habían aprendido bien el lenguaje del deber ser de la enseñanza, pero no el cómo llevarla a cabo– nos planteamos insistir en la coherencia que exige el pensamiento práctico entre pensamiento, lenguaje y actuación. Tras volver el alumnado a explicitar los grandes valores que decía defender, pasábamos a contrastarlos con la unidad propuesta a desarrollar en el aula y, en caso de desacuerdo, a un replanteamiento de las actividades o más raramente, del propio pensamiento práctico. El contraste y replanteamiento se hacían en grupo como forma de favorecer una conciencia más veraz y una actitud de cambio.

3. *Queríamos asimismo impulsar el contraste con distintas perspectivas –de cara a una opción informada– con compañeros y tutores, así como utilizar el conocimiento público disponible para contrastar lo que se piensa y se hace, accediendo, mediante los seminarios a los conocimientos más actualizados y confirmados no como receptores pasivos sino contrastándolos y replanteándolos con el propio pensamiento.*

Como ejemplo, las reflexiones grupales ya señaladas y la interacción con los tutores según recomendábamos a ambos (alumnado y tutores) cubrían esta misión. Para poner en relación el conocimiento científico disponible con la experiencia de nuestro alumnado, fomentamos interrogantes en los seminarios a partir de la práctica simulada (relato) y luego en la realidad, así como enfrentándolo a diversas interpretaciones sobre las que tenían que pronunciarse.

Se han utilizado además otros enfoques. El relato sobre lo vivido y comentado durante cinco semanas de prácticas por seis alumnos de prácticas con sus respectivos tutores de un mismo centro actuó como desencadenante de la reflexión del alumnado sobre cada uno de los tópicos tratados (curso 1992-93). A partir de este relato de sus compañeros, los estudiantes han de definir la tipología de los tutores que aparecen, plantearse en qué tipo situarían a su tutor. Asimismo, a partir del relato, se debe señalar cómo la perspectiva de cada cual incide en su actuación como docente, señalar ejemplos del periodo de prácticas que confirmen o no su adecuación y concluir con señalar la perspectiva personal, lo que necesitaría plantearse para un desarrollo óptimo de cara al futuro profesional.

En otros temas como el de la organización de aula, el relato da pie a exponer concepciones erróneas, pero de sentido común, que se discuten y contrastan con textos que presentan propuestas alternativas, para concluir tras su comprobación en el período de prácticas con propuestas mejor informadas ligadas a la actuación práctica.

Una tercera modalidad (curso 1996-97) para alumnos del último año de carrera se planteó sobre el tema de la planificación y especialmente de la evaluación. Se solicitó una descripción de las características de la enseñanza por la que se optaba, pronunciándose sobre la

iniciativa concedida al alumno, las relaciones en el aula, las dimensiones de la persona que se quiere desarrollar, la utilidad de los contenidos para la vida fuera del aula y se exigió luego una descripción de las actividades y el sistema de evaluación de una unidad elegida personalmente de una o dos sesiones. Ambas propuestas se contrastaban en grupo en el seminario, con la orientación del profesor que previamente había analizado su coherencia.

Finalmente, la estructura de los seminarios de primero en el curso 94-95 constituyó otro buen ejemplo del contraste entre distintas perspectivas. Se discutieron en grupo afirmaciones y preguntas problemáticas claves, del estilo de *cómo estamos en primero no tenemos idea de enseñar, eso lo aprenderemos a lo largo de la carrera o ¿es fácil enseñar?* Tras llegar a algunas conclusiones comunes se utilizaron como contraste ejemplos o experiencias de alumnos y docentes planteados como textos alternativos para concluir, también de manera grupal, con una respuesta más elaborada y enriquecida.

4. *Tratamos de incidir en los factores de socialización actuales (compañeros y tutores de aula) y de reflexionar sobre los pasados para facilitar la toma de conciencia de su influencia y poder ser más libres de cara a elaborar su propio pensamiento y su propia actuación.*

En este sentido, se planteó la reflexión sobre el personal proceso de socialización pedido en el seminario correspondiente y la reflexión del alumnado sobre la influencia de los tutores como ya ejemplificamos en el punto 1.

También mantuvimos reuniones con los tutores. Les insistimos en que debía dejar que el alumno pudiera actuar, no solo de manera puntual, sino dándole la posibilidad de dirigirse a toda la clase con alguna unidad, que se les animara a plantearla de manera distinta a la suya (que no se cortara por temor al tutor); que viera otras formas distintas de enseñar o al menos que el propio tutor se las comentara; que le advirtiera del riesgo de aceptar lo que ve simplemente porque funciona limitándose a copiar; y, por último, que le valora no porque se adaptara a su modo de ver y hacer y/o porque quiera agradarle, sino por su capacidad de reflexionar sobre su actuación y las razones para justificarla. Resumiendo, le pedíamos que fomentara la autonomía del alumno y favoreciera su reflexión y la crítica de su actuación.

5. *Favorecimos la autonomía del alumno no tratando de imponer ni opciones ni concepciones científicas sino debatiéndolas y fundamentando la elección y especialmente cuidando la no imposición del pensamiento práctico. En sentido más positivo, estimulando el proceso de planteamiento de preguntas (de las que partían los seminarios), legitimando la búsqueda personal y grupal, empleando el debate y no la instrucción y aportando evidencias.*
6. *Intentamos ligar el proceso de investigación con la actuación docente, en sus distintas fases, siguiendo la estructura y el sentido de una auténtica investigación-acción (en adelante I-A).*

El seminario inicial de I-A (curso 92-93) planteaba afirmaciones en relación con la necesidad de la investigación que había que responder con ejemplos tomados del aula. Así debían concluir y decidir si había que estudiar al grupo antes de aplicar medidas o éstas eran generales y válidas para todos; si la investigación del docente (observando, recogiendo información, preguntando, comprobando...) reducía el tanteo necesario; y si la preocupación porque funcionara la clase podía hacer no tener en cuenta otras consecuencias de nuestra actuación. Lo completaban dos breves textos sobre la metodología de la I-A sobre los que se le pedía valoración posterior tras haber desarrollado un ejemplo.

En cuanto al ejemplo explícito de investigación que debían realizar, se señalaba el proceso a seguir, lo que suponía la detección del problema o situación a mejorar, la búsqueda y documentación de condicionantes que condujera a la formulación de hipótesis, el diseño de la propuesta de intervención, la negociación, la puesta en práctica, el seguimiento, desde la triangulación de perspectivas, y las conclusiones y el replanteamiento de un nuevo ciclo. Se asesoraba atendiendo a las dificultades planteadas en la realización y finalmente se valoraban en una entrevista personal con cada alumno.

7. *Por último, insistimos en la implicación personal del alumnado en la valoración del proceso seguido en todos los momentos de la implantación de la propuesta desde su presentación hasta su finalización.*

Como puede fácilmente entenderse esta valoración del proceso (en la que se incluye la reflexión sobre los procesos desarrollados por el alumnado) no debe identificarse con la evaluación del alumnado y menos con su calificación, sin embargo, tendremos que hacer referencia a ella porque surgió como uno de los condicionantes claves del proyecto.

La incorporación del alumnado a la valoración del proyecto se realizó fundamentalmente a través de sesiones de grupo, aunque en algunos casos con opiniones por escrito y de manera individual. Normalmente sus valoraciones eran positivas, aunque con algunas matizaciones importantes referidos especialmente a su oportunidad y efectividad.

Así, en una de las diversas reuniones colectivas de seguimiento y valoración (22 de octubre de 1992) se concluye que el interés por actuar en el aula pesa mucho y hace que se olviden a veces de lo pedido en los seminarios; no obstante los consideran valiosos ya que le ayudan a entender y a ver las cosas que ocurren. En el caso de la investigación-acción, no se ve útil ahora porque por la situación provisional y de dependencia en que están no pueden conseguir el cambio propuesto (sí lo será en el futuro cuando dispongan de autonomía).

En otra de las sesiones (22 de marzo de 1995) se quejan de la falta de tiempo para realizar la Investigación-acción y, en general, para preparar las tareas y reflexiones pedidas así como de la sensación de miedo a perderse en la confección de la memoria y del diario con las repercusiones posibles en las notas que se les otorguen. Esta preocupación por la nota (comprensible por constituir el Practicum una asignatura de bastante peso en el expediente) llevó en otras ocasiones (ejemplo en la sesión del 24 de febrero de 1994) a quejarse porque, pese a que trabajan más que los alumnos que siguen el plan tradicional de prácticas, obtienen menos notas. Iluminadora resulta la confesión de otra alumna que afirma que escogieron esta modalidad de prácticas, y no la tradicional, porque habían oído que irían con tutores experimentados.

Los dispositivos de control establecidos como exigencia científica de cara a la normatividad nos permitieron, una vez realizada la propuesta, valorarla en todos sus aspectos según señalábamos al comienzo de este apartado. Especialmente insistimos en evaluar todo el proceso, pero no para comprobar si los objetivos (por otra parte, no operacionalizados) eran conseguidos por el alumnado, sino para conocer si los procesos particulares se habían deteriorado o no habían servido para reflejar los valores de los que eran portadores y por los que se eligieron, así como para saber si se pudieron superar las resistencias ya previstas o surgieron otras. De hecho la mayoría de los artículos que publicamos durante el proyecto iban destinados a explicitar la valoración real de los procesos seguidos y así

escribimos sobre las desviaciones de la puesta en práctica de la investigación-acción atribuidas a las limitaciones contextuales del alumnado como investigador en el centro de prácticas y a la diferencia de la función real del tutor en relación con lo previsto y consensuado (Pérez Ríos, 1991), los ámbitos descubiertos como especialmente problemáticos (Barra, Serrano y Aguilar, 1998; Serón y Alarcón, 1995), el pensamiento práctico del alumnado (Serón y Porras 1997) el conocimiento tácito en la investigación (Jiménez Gámez 1997) y los constructos utilizados como elementos subyacentes (Jiménez Gámez 1995), la propia evolución de la comprensión del equipo de investigadores sobre el periodo de prácticas y la consolidación como grupo inter-nivelar.

Como resumen autocrítico de este proceso de evaluación destacamos:

- No funcionó el papel asignado a los tutores de aula, según las opiniones expresas del alumnado y de los propios tutores y atendiendo a los criterios de evaluación que utilizaron cuando se les dejó libertad para valorar al alumnado (volvieron a los tradicionales centrados en la buena actitud del alumnado).
- Tampoco en el caso de los alumnos, donde se comprobó la insuficiente lectura de los textos, el realizar pobres aportaciones en los seminarios o el plantear y llevar a cabo investigaciones-acciones muy limitadas (comprobado en un total de 80 ejemplos a lo largo de la experiencia).
- En el caso de la I-A, sus fallos parecen mostrar una resistencia al uso de una racionalidad no técnica. Así se cuestionan, no los procesos que se dan en el aula, sino los malos resultados, lo que reduce el ámbito de exploración a medios más eficaces. La primacía y urgencia por actuar les lleva a desatender la formulación de hipótesis explicativas que facilitarían la búsqueda de mejores formas de actuar. Finalmente, la reducción e incluso eliminación de la triangulación de perspectivas (solo un caso de los 24 de una primera tanda la consideró) que parece responder a creencias en la objetividad y universalidad del conocimiento en educación.
- Sin embargo, fueron considerados valiosos por el alumnado los cuestionarios, los seminarios y las actividades propuestas y, en general, la experiencia.

En un intento de explicación de tales resultados señalamos varias vías: la situación y exigencias de las aulas que no lo facilita; la falta de tiempo de los tutores que tienen otras urgencias y otras preocupaciones; y las prioridades del alumnado en relación con la práctica.

Tales razones institucionales ya las adelantó Zabalza, al señalar que las prácticas no eran la práctica y todo lo más que podíamos esperar del alumnado es que se situara que “en y ante la práctica, tomara contacto y se familiarizara” (Zabalza, 1989, pp. 16-17).

Más concretamente, nuestra propuesta solo puede afrontar (con resultados desiguales) los dos últimos de los cinco factores que Ángel Pérez destacó como resumen del multicaso realizado en las ocho provincias andaluzas de seguimiento de alumnos en prácticas, simultáneo a nuestra experiencia (1990-1994), como factores de socialización de éstos: “la presión de la cultura escolar y del aula a la que tienen que acomodarse los prácticos”, “el carácter evaluador de las adquisiciones académicas y profesionales del período de prácticas”, “la inseguridad personal ante un medio extraño y complejo”, “la falta de referentes teóricos-prácticos ricos y diversificados” y “la función socializador del tutor y burocrática del supervisor” (Pérez Gómez, 1997, p. 132).

4. REDIRIGIÉNDONOS HACIA EL FUTURO. ¿HACIA DÓNDE VAMOS? ¿COMPETENCIAS Y LESSON STUDY PARA AVANZAR?

Para finalizar, y a modo de conclusiones y propuestas para el futuro, trataremos de justificar la continuidad de nuestras prácticas en la década de los años 20 del siglo XXI, más de 20 años después. ¿Por dónde se encamina la formación docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad? Hay dos propuestas que en las dos últimas décadas continúan las que nuestra investigación trató de poner en práctica, quizás con algunas matizaciones, pero con los mismos supuestos.

Partimos de que el conocimiento práctico, el que guía nuestra acción, es una combinación subjetiva de significados que conforman mapas y guiones mentales que orientan nuestra comprensión y acción. Para Ángel Pérez Gómez (2019) las capacidades o competencias humanas constituyen el pensamiento práctico. Las competencias son sistemas complejos, combinaciones personales de recursos que se reconstruyen y se consolidan en la acción y que exigen el análisis y reflexión sobre la propia práctica, el desarrollo de capacidades cognitivas y afectivas de orden superior. Para ello hay que organizar el curriculum a partir de casos, problemas o proyectos.

En la primera década del nuevo siglo aparece el controvertido concepto de *competencia* que se introduce en Europa y España en el famoso documento denominado DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) que se impulsa desde la OCDE y que ha promovido a sus países miembros a reformular el curriculum escolar y a diseñar el programa PISA de evaluación externa en torno a ese concepto. Ángel Pérez Gómez (2012) acoge ese “prometedor” término como “una nueva racionalidad para la escuela” (p. 139). El peligro de ese planteamiento es el de la interpretación conductista de las competencias como habilidades que darían lugar a la necesidad de fragmentar los comportamientos y las conductas complejas en micro-competencias, que se relacionarían desde una óptica mecanicista y lineal, independiente del contexto.

Sin embargo, el concepto de conocimiento práctico debe enfocarse desde una visión holística, reflexiva y contextualizada (Pérez Gómez, 2012), lo que lo hace coincidir con el de competencias, que son sistemas complejos, personales de comprensión y de actuación, es decir combinaciones personales de conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación tanto en la vida personal, como social y profesional. Es en este sentido en el que se enfocaba nuestra investigación, el del pensamiento práctico, más allá del conocimiento práctico tecnologizado y rutinario. El pensamiento práctico o *sabiduría* se entendería como la capacidad del ser humano para utilizar el conocimiento en contextos reales y debe estar disponible para el gobierno de la vida personal, social y profesional (Pérez Gómez, 2022).

Más allá de las competencias básicas que todo ciudadano debe alcanzar en nuestro tiempo, la formación del pensamiento práctico debe enmarcarse en procesos de Investigación Acción Cooperativa. Nuestra investigación se situó en este enfoque. El trabajo colaborativo entre estudiantes, tutores y supervisores trató de reconstruir el pensamiento práctico de los primeros, en su etapa de formación inicial, en concreto en sus prácticas de enseñanza. Practicamos procesos de investigación acción de primer orden (estudiantes-alumnado de Primaria) y de segundo orden (supervisores-tutores-estudiantes). En esta línea, la competencia docente debía teorizar la práctica y experimentar la teoría (Pérez Gómez, 2022). Sin esta segunda premisa, que nosotros

intentamos que nuestros estudiantes en prácticas cumplieran, no solo observando, sino actuando en el aula, no era posible defender el cultivo de la *sabiduría* en la educación del profesorado.

Nuestro trabajo de educación del profesorado tendría continuidad en lo que hoy se denomina Lesson Studies (Soto y otros, 2019). En realidad, esta denominación corresponde a una formación docente mediante la investigación acción colaborativa, que “supone entender al docente como desarrollador del currículum, en la línea propuesta de Stenhouse y la tradición japonesa, y no como aplicador del mismo” (Soto, 2022, p. 115).

Si nos fijamos en las fases de este movimiento, se trata de un proceso en espiral que exige, como decíamos antes, no solo teorizar la práctica sino experimentar la nueva teoría que surge de la acción. Aunque los principios que caracterizan este enfoque ya iluminaban el proyecto experimental de formación de maestros de Educación Infantil en la Universidad de Málaga desde la primera década del nuevo siglo (Pérez Gómez, 2010), no es hasta diez años más tarde cuando se empieza a categorizarlo como Lesson Study (Soto y otros, 2019). El descubrimiento de este método se realizó gracias a dos educadores matemáticos que se preguntaron por los excelentes resultados en matemáticas de los estudiantes japoneses. Elliot (2022) hace coincidir *los guiones para la enseñanza* que se utilizan en ese país con el conocimiento práctico sobre el que trabajó Stenhouse y él mismo y que se desarrolla en la formación inicial de docentes en la Universidad de East Anglia en Norwich, Inglaterra (Rodríguez-Robles y Maldonado Ruiz, 2022). No nos debía sorprender el éxito de las Lesson Study, un proceso eminentemente colaborativo en una cultura cooperativa, como la de hace siglos en Oriente y que se comprende difícilmente en la cultura individualista y competitiva occidental. Por otra parte, no nos quedan claras, en nuestra breve incursión en este método (Pérez Gómez y Soto Gómez, 2022), las coordenadas espacio-temporales del mismo. Si aquel se aplica como una lección, en un sentido clásico, o se desarrolla como un proyecto a medio o largo plazo. En esta segunda versión sería más difícil que se convirtiera en la aplicación tecnológica de un guion ajeno.

No podemos detenernos en los detalles de esta adaptación en nuestro ámbito, pero sí debemos resaltar y analizar críticamente algunos aspectos, (Pérez Gómez y Soto Gómez, 2022; Soto Gómez, 2022) que se relacionan con los de nuestra investigación:

- La difuminación entre la formación inicial y la permanente. Mientras que en la evolución de las LS se señala la importancia de la misma en la formación inicial, al mismo tiempo que en la formación en ejercicio, es cierto que en Occidente ha tenido un desarrollo mayor en la primera. Existen escasas investigaciones que “puedan contribuir significativamente al desarrollo de docentes en formación para generar comunidades de aprendizaje entre la universidad-escuela y teoría-práctica” (Soto Gómez 2022, p. 143). Las experiencias de la Universidad de Málaga se desarrollan únicamente en la formación inicial y dentro de las asignaturas del currículum reglado. En este sentido, nuestra investigación se realizó en la de Cádiz, aunque en un ámbito que atravesaba las asignaturas y los departamentos estancos universitarios, la asignatura de Prácticas, momento clave en el proceso de socialización docente. Uno de nuestros escollos más relevantes, pero enriquecedores, fue el trabajo con colegas de otras áreas y departamentos, en su mayoría alejados de la reflexión y formación estrictamente pedagógicas. Por supuesto, las investigaciones sobre la reconstrucción del pensamiento práctico de los docentes en ejercicio deberían ser prioritarias en el futuro, a pesar de los condicionantes en nuestro contexto.

- La construcción de relación entre escuelas y universidades. En el desarrollo de las LS, el profesorado de las escuelas se mostraba desconfiado, no permitía que los alumnos de prácticas en formación fueran tratados en su mismo nivel, no cambiaron su programación para permitir que aquellos modificaran su programación. En las experiencias de la Universidad de Málaga no se cuenta con el profesorado de las escuelas, solo en algún caso con algunas escuelas que prestan al alumnado de Primaria para acudir a la Facultad, lo que resulta demasiado artificial. En nuestra investigación trabajamos con maestros y maestras tutores, aunque es cierto que su participación fue lograda gracias a nuestras relaciones personales. Contábamos con su colaboración desinteresada y su tiempo extra fuera de su trabajo para debatir y reflexionar con nosotros. Es esencial contar con su trabajo, en el proceso de socialización en el periodo de prácticas y también con la formación del pensamiento práctico en los primeros años de trabajo. En este sentido, cualquier experiencia con éxito debe de otorgar tiempo y estatus a los maestros y maestras mentores para no estar condenada al fracaso.

En definitiva, creemos que las LS pueden proporcionar una estructura adecuada para seguir trabajando en la línea que desarrollamos en nuestra investigación, siempre apoyada en los planteamientos epistemológicos que el profesor Pérez Gómez nos ofreció y continúa ofreciéndonos, así como en su enfoque abierto y positivo de las competencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barra, I., Serrano, M. A. y Aguilar, A. (1998). Aprendiendo de la experiencia: Ámbitos problemáticos en las prácticas de enseñanza. *Tavira*, 15, 31-36.
- Contreras, J. (1987). De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje de las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, 282, 203-231.
- Elliot, J. (2022). Prólogo. En Á. I. Pérez Gómez y E. Soto Gómez (Coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 25-45). Morata.
- Grundy, S. (1993). Más allá de la profesionalidad. En W. Carr, *Calidad de la enseñanza e investigación acción* (pp. 65-85). Díada.
- Jiménez Gámez, R. Á. (1995). Los constructos de una investigación sobre prácticas de enseñanza. En L. Montero, L. B. Cebreiro y M. Á. Zabalza (Eds.), *El Practicum en la Formación de Profesionales: Problemas y desafíos*. Actas del III Simposium Internacional sobre Prácticas Escolares, 27 al 29 de junio de 1994. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago.
- Jiménez Gámez, R. Á. (1997). El conocimiento tácito en la puesta en práctica de un proyecto de investigación-acción de prácticas de enseñanza. *Tavira*, 14, 7-12.
- Pérez Gómez, Á. I. (1978). *Las fronteras de la educación. Epistemología y Ciencias de la educación*. Zero-ZYX.
- Pérez Gómez, Á. I. (1988a). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 128-141). II Congreso mundial vasco. Narcea.
- Pérez Gómez, Á. I. (1988b). *Currículum y Enseñanza. Análisis de componentes*. Universidad de Málaga.
- Pérez Gómez, Á. I. (1991). Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente. En VV.AA. *Sociedad, Cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alonso* (pp. 3-17). Centro de Investigación y Documentación Educativa. Universidad Complutense.

- Pérez Gómez, Á. I. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 125-140.
- Pérez Gómez, Á. I. (2007). Aprender a enseñar. La construcción del conocimiento en la formación del profesorado. En AA. VV., *Profesorado y otros profesionales de la educación* (pp. 7-31). MEC/Octaedro/FIES.
- Pérez Gómez, Á. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 37-60.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3-17. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.649>
- Pérez Gómez, Á. I. (2022). Del conocimiento al pensamiento práctico. La compleja construcción de la subjetividad profesional del profesorado. En Á. I. Pérez Gómez, A. y E. Soto Gómez (Coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 67-87). Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pérez Gómez, Á. I. y Soto Gómez, E. (Coords.). (2022). *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.
- Pérez Ríos, J. (1991). Desviaciones en la puesta en práctica de la investigación-acción: la fuerza del pensamiento práctico del docente. *Tavira*, 8, 157-168.
- Pérez Ríos, J. (1995). Avances en la comprensión del problema de las prácticas de enseñanza a través de un proceso de investigación-acción. En L. Montero, B. Cebreiro y M. Á. Zabalza (Eds.), *El Practicum en la Formación de Profesionales: Problemas y desafíos* (pp. 523-531). Actas del III Simposium Internacional sobre Prácticas Escolares, 27 al 29 de junio de 1994. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago.
- Porrás, R. y Pérez Ríos, J. (1995). Diseño de un plan de prácticas basado en el pensamiento práctico, la teoría crítica y la investigación-acción. En L. Montero, B. Cebreiro y M.Á. Zabalza (Eds.), *El Practicum en la Formación de Profesionales: Problemas y desafíos* (pp. 276-285). Actas del III Simposium Internacional sobre Prácticas Escolares, 27 al 29 de junio de 1994. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Santiago.
- Rodríguez-Robles, C. y Maldonado-Ruiz, G. (2022). La Lesson y Learning Study en la Universidad de East Anglia. Un estudio de casos. En Á. I. Pérez Gómez y E. Soto Gómez (Coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 369-390). Morata.
- Rodríguez-Robles, C. y Soto Gómez, E. (2022). Las Lesson Studies y formación inicial del profesorado, un análisis internacional. En Á. I. Pérez Gómez y E. Soto Gómez, *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 139-158). Morata.
- Serón, J. M. y Alarcón J. M. (1995). Las investigaciones de la Comunidad Científica sobre el Practicum: la persistencia de la Perspectiva Técnica en la relación teórica-práctica. *Tavira*, 12, 105-118.
- Serón, J. M. y Porrás, R. y Aguilar, A. (1997). Un cuestionario sobre el pensamiento práctico utilizado como instrumento de socialización anticipatoria a través del fomento de la autoconciencia. *Tavira*, 14, 13-22.

- Soto Gómez, E. (2022). Lesson Study: teorizar la práctica y experimentar la teoría como bucle infinito. En Á. I. Pérez Gómez y E. Soto Gómez. (Coords.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 113-137). Morata.
- Soto Gómez, E. Serván, M. J., Peña, N. y Pérez Gómez, A. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 38-57, <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6504>
- Zabalza, M. Á. (1989). Teoría de las prácticas. En *Actas del II Simposio sobre prácticas escolares*. Universidad de Santiago-ICE.