

ESTUDIOS Y ENSAYOS

Conocimiento y pensamiento práctico docente en Ángel I. Pérez Gómez

Teaching practical knowledge and thinking in Ángel I. Pérez Gómez

Javier Marrero Acosta*

Recibido: 30 de julio de 2022 **Aceptado:** 9 de septiembre de 2022 **Publicado:** 30 de septiembre de 2022

To cite this article: Marrero, J. (2022). Conocimiento y pensamiento práctico docente en Ángel I. Pérez Gómez. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 29–44. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15193>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15193>

RESUMEN

Este artículo es un recorrido por la obra de Ángel I. Pérez Gómez en donde se aborda la cuestión del conocimiento práctico y el pensamiento docente. Se extraen sus principales hallazgos y se contextualiza el recorrido, de más de cuarenta años, a través de los distintos momentos legislativos que han acompañado la historia de la educación contemporánea en nuestro país y en donde el autor ha realizado su contribución intelectual. Se valora el alcance y la importancia del autor al panorama pedagógico.

Palabras clave: conocimiento práctico; pensamiento docente; educación; competencias

ABSTRACT

This article is a review of the work of Ángel I. Pérez Gómez, where the issue of practical knowledge and teaching thinking is addressed. Its main findings are extracted and the journey, of more than forty years, is contextualized through the different legislative moments that have accompanied the history of contemporary education in our country and where the author has made his intellectual contribution. The scope and importance of the author to the pedagogical panorama are valued.

Keywords: practical knowledge; teaching thinking; education; skills



*Javier Marrero Acosta [0000-0002-1589-6335](https://orcid.org/0000-0002-1589-6335)

Universidad de La Laguna (España)

jmarrero@ull.es

1. INTRODUCCIÓN

Cuando, en 1982, el profesor Ángel I. Pérez Gómez llegó a La Laguna yo era profesor adjunto interino de Didáctica General. Su estancia fue corta, pero dio un giro a nuestro quehacer docente. A partir de ese momento nace una relación que se consolidó con mi tesis doctoral “Las teorías implícitas y la planificación del profesor” (1988). Una temática, la del pensamiento del profesorado, que nos ha acompañado a lo largo de estos años de relación intensa. Me gustaría centrarme en este artículo en cómo ha evolucionado en su obra lo que hoy llamamos el conocimiento práctico del profesorado, consciente de que no puede disgregarse del resto de su producción científica y académica. Para ello, iré recorriendo su producción a lo largo de las distintas décadas hasta la actualidad, buscando en ellas los fundamentos de su preocupación e interés por el conocimiento práctico docente. Una preocupación relativamente nueva en el panorama internacional y enormemente fecunda desde el punto de vista de la producción de conocimiento teórico, en la que Ángel I. Pérez Gómez ha tenido un papel fundamental en nuestro país.

2. EL INTERÉS POR EL CONOCIMIENTO. DE LA HERENCIA AL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO

El interés por el conocimiento ha sido una constante transversal en la obra de Ángel I. Pérez Gómez desde sus inicios. Entre finales de los setenta y principios de la década de los ochenta, sus preocupaciones giran en torno a la búsqueda de una definición del conocimiento válida para la educación. Hacia el final de la década de los ochenta se vuelca sobre el pensamiento docente como una forma de concreción de este conocimiento para la enseñanza, fruto de la preocupación por la situación de la formación del profesorado, en un sistema educativo regulado por la Ley General de Educación (1970) que ya no era capaz de soportar el retraso secular y el abandono de la educación, en un clima represivo y de constantes movilizaciones sociales y políticas.

En su colaboración en el “Diccionario de filosofía contemporánea”, dirigido por Miguel Ángel Quintanilla (1979), escribiendo la voz “Conductismo”, afirma que “solo la transformación de los sistemas socioeconómicos que generan las condiciones de vida puede dar opción a una auténtica modificación racional de la conducta” (p. 97). Con ello, venía a caracterizar su posición crítica con respecto a la evolución de la psicología y más concretamente del conductismo. Un planteamiento que se refleja con posterioridad en “La herencia un refugio conservador. Cuestiones de psicología genética” (1977), en donde es la génesis del psiquismo, la realidad psíquica como elemento cualitativo que diferencia y especifica al animal humano, lo que le preocupa. Asume la importancia de la construcción de las estructuras intelectuales y de determinar la intensidad de su influjo en la caracterización de las estructuras funcionales englobadas en el concepto de inteligencia. Una posición teórica que lo sitúa contra el esencialismo e innatismo filosófico dominantes en el panorama de las ciencias humanas de los años setenta. En definitiva, ¿qué nos hace humanos, la herencia o la construcción de sí?

En “Las fronteras de la Educación. Epistemología y ciencias de la educación” (1978), vuelve su mirada sobre el campo de la educación para redirigirlo hacia el conocimiento. Afirma que las Ciencias de la Educación se comprometen e implican en el desarrollo del conocimiento, y aborda la complejidad epistemológica de las Ciencias Humanas y el papel de las Ciencias de la Educación en la intersección de las Ciencias Humanas.

Propugnamos [afirma] una ética, una ideología, una cultura del conocimiento, elaboradas y revisadas constantemente a partir de la aplicación del conocimiento al análisis y estudio de sus formulaciones históricas y de las consecuencias que, para el individuo y la colectividad, produjeron la adopción y vigencia de estas”. Y añade, “la ética del conocimiento todo lo investiga, cuestiona, critica, revisa y reformula. No hay límites para esa actitud de búsqueda permanente. (ibíd., p. 149)

Esta afirmación, sitúa el conocimiento como objetivo de la teoría y práctica educativa. A partir de aquí, se plantea la necesidad de determinar cómo la práctica educativa debe organizarse para favorecer el desarrollo continuo del conocimiento e investigación de la realidad natural y social en la que viven hombres y mujeres. En la España de los años setenta, con la escasez de recursos intelectuales que teníamos, posiciones como la de Ángel Pérez Gómez, resultan no solo novedosas sino a contracorriente del pensamiento “oficial” académico fuertemente teñido por el debate entre dialécticos, analíticos, nihilistas y estructuralistas (Quintanilla, 1979).

En el capítulo “Conocimiento académico y aprendizaje significativo, bases teóricas para el diseño de instrucción”, que aparece en “La enseñanza: su teoría y su práctica” (1983), analiza el vínculo entre las teorías de aprendizaje y las teorías de la enseñanza, una cuestión fundamental para la Didáctica en la que no nos poníamos de acuerdo, y señala que es una empresa por realizar. Un vínculo que ya había explorado antes en “Lecturas de aprendizaje y enseñanza”, junto a Julián Almaraz (1981) en donde “el conjunto de estas lecturas presenta el proceso de sustitución del paradigma E-R, en su acepción más intransigente y radical, por una alternativa o modelo mediacional que abarca diferentes enfoques: la teoría del aprendizaje social, el modelo neuropsicológico, la psicología genético-cognitiva, los planteamientos de la psicología soviética y las teorías del aprendizaje basadas en el modelo de procesamiento de información” (p. 7-8). Es el recorrido consciente y fundamentado el que le permite afirmar más adelante que “las teorías de aprendizaje son de naturaleza primordialmente descriptiva y las teorías de la enseñanza e instrucción son de naturaleza principalmente prescriptiva” (p. 322). Y añade, “el objeto fundamental de la instrucción escolar ha de ser la reconstrucción del conocimiento en el alumno” (p. 323). Para puntualizar que “entre el conocimiento vulgar y el conocimiento científico, entre la aproximación empírica y el enfoque teórico, se intercala el conocimiento académico” (p. 325). Este contraste va a aparecer más tarde reelaborado al hablar del conocimiento práctico docente. El resto del capítulo se dedica a la teoría de la elaboración de Merrill y Reigeluth, desconocidos hasta entonces en España, que explica los fundamentos de la distinción entre hechos, conceptos, procedimientos y principios, que más tarde se vulgarizó con la reforma de la LOGSE en forma de conceptos, procedimientos y actitudes para todos. Y concluye:

Me inclino, pues, a considerar la bondad de este modelo como relativa a un tipo de objetivos de instrucción de asimilación significativa de contenidos. De la misma forma que otros diseños son más adecuados para el logro de otros objetivos de instrucción como pueden ser el desarrollo de capacidades activas de procesamiento e investigación: planteamiento y descubrimiento de problemas, intuición de soluciones, formulación de hipótesis, elaboración de diseño de estrategias metodológicas, o la formación de actitudes que favorezcan la crítica, la búsqueda, la indagación. (p. 346)

El interés por el pensamiento del profesorado –que se inicia en el panorama internacional con las orientaciones marcadas por la NIE en su reunión de 1974 donde se consideró al profesorado como un profesional que toma decisiones (Barquín, 1999)–, aparece vinculado en su obra a la preocupación por la formación del profesorado. En “Paradigmas contemporáneos de la investigación didáctica” (1983), al explicar el “Paradigma mediacional centrado en el profesor”, señala:

¿Por qué la traslación del eje de consideración desde el comportamiento observable al pensamiento latente? Porque se concibe la enseñanza como un proceso tecnológico de resolución de problemas. Un proceso complejo de planificación racional de actuaciones en un medio multidimensional, flexible, y cambiante que no admite comportamientos estándar ni estilos docentes prefijados.

Y concluye, “es el pensamiento del profesor el que puede actuar de acuerdo con las exigencias de la racionalidad tecnológica [...] el que puede conocer y diagnosticar una situación peculiar, elaborar estrategias y contrastar su eficacia” (p. 115). Esta explicación resulta clave para entender el giro hacia el pensamiento docente en aquellos años. El modelo de toma de decisiones de Shavelson y Stern (1981), que también aparece en el texto de Akal, recoge las principales dimensiones a tener en cuenta en esta concepción del pensamiento docente en los años ochenta.

En el año 1986 escribe, junto a José Gimeno Sacristán, “El pensamiento pedagógico de los docentes”, en el que exploran las creencias del profesorado sobre la enseñanza. Tres años más tarde, en “Los profesores de la Reforma” (1989), estudian las opiniones del profesorado sobre la reforma. Una constante de estos primeros trabajos ha sido la preocupación por indagar en la naturaleza cognitiva y relacional del conocimiento docente y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de reforma. Una etapa de exploración del pensamiento docente que se identifica con los estudios que en el ámbito anglosajón se venían produciendo con anterioridad.

La preocupación por indagar en el pensamiento docente se extendió a otros grupos y colectivos de investigación, como Sevilla (Carlos Marcelo) o Tenerife, cuyo grupo de investigación estaba abordando el tema de las teorías implícitas [cuyos trabajos aparecen más tarde, Rodrigo, Rodríguez y Marrero, (1993)]. La posición de Ángel Pérez Gómez busca otras raíces profundas del conocimiento docente y conectadas con una cognición más situada, más constructiva y vinculada a los procesos de enseñanza y aprendizaje y con la formación del profesorado (Pérez Gómez, 1987; 1988b). Se investigaba “sobre” el profesorado, sus creencias, conocimientos, teorías, imágenes y dilemas buscando la clave de su intervención en la práctica. Fueron años de compromiso con la política educativa general. Unos años que exigían cambios en el sistema educativo, en la Pedagogía, en el currículum y en la formación del profesorado, en un clima político inestable que giraba en torno a la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 1985), que acaparaba todos los esfuerzos. Una pugna clara entre el progresismo secularizador y los intereses económicos e ideológicos más conservadores.

3. PENSAMIENTO Y ACCIÓN COMO EJES DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO-REFLEXIVO

Con los noventa llegan nuevas necesidades y realidades educativas. Y es el momento de implicarse con el profesorado, sus experiencias, expectativas y necesidades a pie de aula. Y también de luchar contra el asentamiento progresivo y casi silencioso de la posmodernidad.

En “Comprender y transformar la enseñanza” (1992), de nuevo Gimeno y Pérez Gómez, tratan de acercar la Pedagogía al profesorado. Un tratado que pone a disposición del profesorado las tendencias y propuestas más novedosas y relevantes de la pedagogía disponible, del discurso sobre la escolaridad, la profesión docente, los contenidos, la metodología, la evaluación y la formación del profesorado. En este texto señalan que

la tarea educativa de la escuela obligatoria en las sociedades industriales desarrolladas debe ser, a nuestro entender, provocar y facilitar la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y pautas de conducta que las alumnas y alumnos asimilan directa y acríticamente de las prácticas sociales de su vida previa y paralela a la escuela. (pp. 30-31)

Y añaden,

provocar la reconstrucción crítica del pensamiento y de la acción en los alumnos y alumnas exige una escuela y un aula donde pueda experimentarse y vivirse el contraste abierto de pareceres y la participación real de todos en la determinación efectiva de las formas de vivir, de las normas y patrones que gobiernan la conducta, así como la de las relaciones del grupo del aula y del colectivo escolar. (pp. 32)

Aquí, como en otros trabajos posteriores, la influencia de Basil Bernstein (1988) se hace muy presente:

La escuela debe convertirse [afirma Bernstein] en una comunidad de vida y la educación debe concebirse como una continua reconstrucción de la experiencia. Comunidad de vida democrática y reconstrucción de la experiencia basadas en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferencias individuales, sobre cuya aceptación puede asentarse un entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios. Lo que importa no es la uniformidad, sino el discurso. (Bernstein, 1987, p. 47)

Por esa razón Pérez Gómez concluye, que la defensa de una escuela comprensiva debe ser capaz de “empezar por diagnosticar las preconcepciones e intereses con los que los individuos y los grupos de alumnos/as interpretan la realidad y deciden su práctica” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992, p. 31).

Más adelante señala,

El conocimiento debe producirse en procesos de colaboración y contraste y diseminarse también mediante procesos de intercambio y participación en situación de igualdad de oportunidades... El conocimiento que pretende ser educativo y se propone la transformación democrática de la realidad, solo puede favorecer tal pretensión si se produce, transforma y utiliza democráticamente, si emerge de la intervención democrática en la realidad, se depura en el debate abierto entre los participantes y se experimenta y evalúa en estructuras de control democrático”. (p. 136)

Estamos en el contexto legislativo de la LOGSE (1990). Es la tercera ley en los últimos veinte años. Y junto al ajuste del sistema educativo había que preparar al profesorado actualizando su función y recuperando su papel protagonista en los procesos educativos.

Con esta obra, afirman los autores, no se pretende determinar la práctica educativa de los docentes sino, en todo caso, clarificar problemas, representar contextos, fundamentar alternativas y valorar retrospectivamente la práctica. Había que ayudar al profesorado en esa toma de conciencia. Y el texto desgrana aquellos aspectos que estructuran la praxis pedagógica del profesorado discutiendo, actualizando, valorando y señalando alternativas posibles para reconstruir la cultura en la escuela. Eran tiempos para la innovación y para la experimentación. Tiempos para introducir nuevos temas y problemas de la enseñanza. Tiempos para replantear el papel del conocimiento en todas sus dimensiones y ámbitos. También en el del conocimiento del profesorado.

La conciencia de que el neoliberalismo está permeando en la sociedad y en la educación está presente en la obra “La cultura escolar en la sociedad neoliberal” (1998). Atrás ha quedado el tortuoso camino de la implantación de la LOGSE y las políticas educativas orientadas a su desarrollo. También cierto desencanto por las derivas inciertas de una situación educativa que no acaba de cuajar. Y en el panorama internacional empiezan a oírse los ecos de la necesidad de un nuevo marco de capacidades y necesidades para la educación: las competencias. Un aspecto esencial en este proceso de toma de conciencia con las transformaciones sociales que se están produciendo lo constituye la mediación cultural de la escuela entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones. Así pues,

Una de las claves fundamentales en el desarrollo profesional del docente [afirma Pérez Gómez] será la formación, utilización y reconstrucción permanente de su pensamiento práctico reflexivo, como garantía de actuación relativamente autónoma y adecuada a las exigencias de cada situación pedagógica. (p. 191)

Aquí aparece un matiz relativamente novedoso. Habla de “pensamiento práctico reflexivo” en el contexto de lo que denomina la cultura institucional y, dentro de ella, el desarrollo profesional docente y el conocimiento experto, cuya naturaleza y génesis se nutre en sus relaciones con las condiciones de trabajo. De los distintos enfoques que se ocupan de esta cuestión, uno de ellos es el enfoque reflexivo y la investigación-acción. Desde la aparición en 1968 de la obra de Phillips Jackson, “La vida en las aulas”, y su crítica a la concepción lineal de los procesos de enseñanza y aprendizaje se impone como obvia la idea de que la actuación del profesorado se encuentra en gran medida condicionada por su pensamiento, y que éste no es un simple reflejo objetivo y automático de la complejidad del aula. Más bien al contrario, empieza a aceptarse que “el conocimiento pedagógico del profesorado es una construcción subjetiva e idiosincrásica elaborada a lo largo de su historia personal, en un proceso dialéctico de acomodación y asimilación, en los sucesivos intercambios con el medio” (p. 188).

Varias son las fuentes del enfoque hermenéutico-reflexivo (Fentermacher, Schön, Elliott, Zeichner), pero podríamos decir que “todas ellas parten del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos éticos y políticos” (p. 189). Por lo tanto, el conocimiento experto sobre estas situaciones es siempre un “conocimiento emergente, elaborado en el propio escenario, incorporando los factores comunes y específicos que constituyen la situación fluida y cambiante de la práctica” (p. 189). En otras palabras, “el elemento fundamental en la práctica es el desarrollo de

la “reflexión” (Zeichner, 1990 y 1991), “comprensión situacional” (Elliott, 1993), como proceso de reconstrucción de la propia experiencia y del propio pensamiento al indagar en las condiciones materiales, sociales, políticas y personales que configuran el desarrollo de la concreta situación educativa en la que participa el docente” (p. 190).

El conocimiento profesional es de vital importancia para que los docentes puedan sumergirse “en una conversación reflexiva (Schön, 1983, 1987), tanto con la situación, como con los supuestos subjetivos que orientan su pensamiento y su acción en ese escenario concreto” (p. 190). Pero, ¿cómo generar un nuevo conocimiento para interpretar y comprender la específica situación en que se mueve? Es desde la reflexión en y sobre la acción, de investigación-acción, como “el conocimiento, al incluir y generar una forma personal de entender la situación práctica, transforma la práctica”, y aquí recupera a John Elliott, con quien ha mantenido una permanente amistad y relación conceptual a lo largo de toda su obra, de quién toma esta idea fundamental: “El conocimiento profesional se compone de repertorios de casos experienciales que se almacenan en la memoria a largo plazo de los prácticos y que representan su *stock* de comprensión situacional” (Elliott, 1993, p. 66).

El desarrollo profesional del profesorado exige un constante proceso de actualización y reformulación, pero “¿cómo provocar, se pregunta Ángel Pérez, la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar de los docentes?” Y responde,

La vida cotidiana de cualquier profesional práctico depende del conocimiento tácito (Polanyi, 1964; 1967) que activa y elabora durante su propia intervención” (p. 192). La mayoría de los recursos intelectuales que se activan en la acción “son de carácter tácito, implícito, y aunque pueden explicitarse y hacerse conscientes mediante un ejercicio de metaanálisis, su eficacia consiste en su vinculación a esquemas y procedimientos de carácter semiautomático, una vez consolidados en el pensamiento docente. (p. 192)

En esto coincide con otros trabajos que abordan el carácter oculto y subyacente del conocimiento docente (Zeichner, 1987; Clandinin y Connelly, 1986; Rodrigo et al., 1993).

Un último trabajo de este periodo es “Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica” (1999), en el que participa como editor junto a Félix Angulo (quien habla del conocimiento de oficio) y Javier Barquín, quienes tratan de actualizar la investigación sobre el desarrollo profesional docente. Una temática que ha centrado el interés de no pocos investigadores en la última década del siglo XX. En torno a la política, la investigación y la práctica en la formación docente se reúnen una serie de lecturas que comparten la preocupación de que la profesionalidad docente esté siendo definida y determinada en razón de la gestión de los centros y de los rendimientos educativos, dos parámetros que se aúnan en torno a la difusa y variable calidad de la enseñanza. Es el binomio teoría-práctica el que centra uno de los aspectos de este texto. Aquí, Ángel Pérez Gómez, se pregunta

¿Cómo concebir la formación profesional del docente de modo que se favorezca la reconstrucción de ese conocimiento vulgar y se estimule la elaboración de un pensamiento pedagógico capaz de interpretar la diversidad y complejidad de la realidad y de orientar racionalmente la actuación práctica? (p. 637)

Y más adelante responde:

Provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar implica necesariamente un proceso de deconstrucción de los esquemas de pensamiento y acción acrítica y empíricamente consolidados. Es decir, se requiere remover los obstáculos epistemológicos que desde la ideología pedagógica dominante y desde la práctica socializadora de la escuela se han ido incorporando al pensamiento, sentimiento y acción de los futuros docentes, hasta constituir su más o menos consciente y tácito pensamiento pedagógico práctico, el conjunto de sus teorías y creencias implícitas sobre el conocimiento, el alumnado, la escuela, la sociedad, la educación. (p. 641)

Esta afirmación va a encontrar respuesta en el trabajo de Sola (1998), publicado en este mismo texto, en el que se aborda “El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional”, en donde Sola Fernández concluye que

formar al profesorado crítico supone antes que nada enfrentarle a sus creencias... dotarle de herramientas e instrumentos que le permitan analizar la práctica con el propósito de reflexionar acerca de las condiciones sociales e institucionales en que ésta se desenvuelve, de los argumentos... de los motivos... para mantener las creencias. (p. 682)

4. ¿COMPETENCIAS O CONOCIMIENTO PRÁCTICO?

De esta forma entramos en la última etapa que aquí analizamos recorriendo la literatura de los años dos mil. Con el cambio de siglo aparecen nuevos problemas y dimensiones de una temática esencial para la educación.

Un nuevo marco legal aparece en 2006 la LOE, y con ella una nueva actualización del sistema educativo para buscar una mayor adaptación a la ruta europea hacia las competencias. Por ese motivo escribe el capítulo “¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción”, que aparece en “Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?” (2008), compilado por Gimeno Sacristán. La irrupción de las competencias en la política educativa internacional en la década anterior supone un nuevo giro en el debate educativo. Críticos y defensores se apresuran a interpretar el concepto para situarlo en sus coordenadas. Nos dice Ángel Pérez, “el termino competencias se me aparece como una serpiente sinuosa que ha acompañado mi vida académica desde mis primeros contactos con el territorio de la pedagogía como estudiante a finales de los años sesenta hasta nuestros días” (p. 59). Y es que su posición es muy diferente. De nuevo, se sitúa a contracorriente de las tendencias hegemónicas.

Tras un exhaustivo análisis del concepto de competencia, emanado de DeSeCo (OCDE, 2002) y sus desarrollos críticos posteriores, como una interpretación comprensiva, constructivista y holística, en donde una competencia “es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes y valores, utilizados eficazmente en situaciones reales” (p. 77), acaba afirmando que “este concepto de competencia se relaciona claramente con el concepto de conocimiento práctico defendido por Schön (1983, 1987) y por Argyris y Schön (1987)” (p. 78). Y esta es una nueva interpretación del conocimiento práctico docente que

hunde sus raíces en la sabiduría práctica de Aristóteles en su ética (2014), “integrando, al mismo tiempo, una virtud, una habilidad práctica personal y una forma de entendimiento: la habilidad para deliberar sobre lo que conduce a la felicidad o la vida buena” (p. 78). “En definitiva [afirma] el conocimiento o sabiduría práctica, cargada de intuición, conocimiento explícito y tácito, habilidades, intenciones y emociones, que utiliza el ser humano en su vida profesional, social, o personal para atender los complejos problemas de la vida cotidiana” (p. 78).

Pero, ¿por qué competencias? Pues porque las competencias, afirma,

constituyen un saber hacer complejo y adaptativo, esto es, un saber que se aplica no de forma mecánica sino reflexiva, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, habilidades, emociones, valores, y actitudes. (p. 80)

Pero añade algo muy interesante,

saber actuar requiere saber pensar, la actuación es adaptativa, creativa, por tanto cambiante y requiere reflexión, conocimiento, capacidad tanto como voluntad, deseo y sentido. En el centro de la acción racional se encuentra el pensamiento, la comprensión, tanto como el deseo y la intención. (p. 97)

Y este es el nexo entre competencias y conocimiento práctico docente: la reflexión como sustrato inexcusable de todo comportamiento competente en un mundo complejo, cambiante e incierto, como aparece recogido por Hipkins (2006).

En el año 2010 se celebra en Málaga el Congreso *Profe 10*, y en él se presentan una serie de trabajos, algunos de los cuales se recogen en la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (2010). Como telón de fondo tenemos el Plan Bolonia, y se analiza, no sin cierto recelo, el proceso de convergencia europea que lleva su denominación. Un proceso, cuya deriva de capitalismo académico despierta no pocas sospechas. Es en este contexto en el que reaparece el debate en torno a la profesión docente. Y en este marco, Ángel Pérez insiste en la necesidad de considerar la importancia de los procesos de interacción entre el saber y la experiencia, entre la *episteme* y la *phronesis*, que forman las gestalt informadas o conocimiento práctico de los docentes como eje. La clave sobre la que se tiene que edificar la formación de los y las docentes. Y en este sentido matiza:

El pensamiento práctico o las competencias profesionales de los docentes como sistemas de comprensión y acción solamente se ponen en juego, se exponen al cuestionamiento y se abren a su reestructuración, en los contextos reales de la vida del aula, cuando los problemas auténticos se materializan en momentos, situaciones, personas y recursos que demandan estrategias concretas para una intervención adecuada. (p. 23)

Pero, ¿cómo se forma a un ciudadano o ciudadana o a un o una docente? La respuesta viene dada, en coherencia con sus trabajos anteriores, de la emergencia de una epistemología neoconstructivista, cuyos fundamentos se recogen en este artículo. Entre otros, que “las teorías declaradas, verbalizadas, y las teorías en uso, el conocimiento en la práctica, de cada individuo, constituyen universos relacionados, complementarios, pero independientes y a veces discrepantes” (p. 42),

como bien señalaba también por su parte Argyris (1993). Esta fina distinción, que ya era conocida con anterioridad, se fortalece ahora en el marco de esta epistemología. Y Pérez Gómez añade, “aprender es reconstruir”, supone incrementar y repensar los saberes que surgen de la experiencia vivida y pensada de cada sujeto para ampliar el horizonte de nuevas experiencias y nuevos saberes, como propone Contreras (2010). Para aprender a educar es necesario “calar en la red ideológica de teorías y creencias, afirma, la mayoría de las veces implícitas (Marrero, 2009), que determinan el modo como el profesional da sentido a su mundo en general y a su práctica profesional en particular” (p. 45), como por su parte señala Korthagen (2004). Una idea que aparecerá, insistente, en otros trabajos. Estos presupuestos le llevan a plantear la formación de docentes “como un proceso relevante de metamorfosis, de ‘transición’, un proceso interno de reorientación y transformación personal” (p. 48). Pero sin olvidar que “todo aprendizaje [...] es fundamentalmente un subproducto de la participación del individuo en prácticas sociales, por ser miembro de una comunidad social” (p. 48). Y es en estas prácticas de socialización en donde adquiere particular relevancia la cultura escolar, que estudia ampliamente en “La cultura escolar en la sociedad neoliberal” (1998) como ya hemos visto. Por lo que adquiere especial relevancia la idea de la enseñanza como un “ritual cultural” (Nuthal, 2005). Y concluye, no olvidemos que al utilizar el término cualidades, competencias o pensamiento práctico estamos aludiendo a sistemas de comprensión y actuación, y que por lo tanto incluyen saber pensar, saber decir, saber hacer y querer hacer” (p. 51).

En este periodo aparece “Educar en la era digital. La escuela educativa” (2012), una obra en la que parte de un análisis crítico de las peculiaridades de los sistemas educativos en la sociedad neoliberal (insatisfacción, fracaso y obsolescencia, entre otros) para adentrarse de lleno en lo que denomina una nueva cultura curricular, caracterizada por la relevancia y la profundidad. El marco de esta nueva racionalidad más compleja y profunda daría paso a una “nueva ilustración” que superando el pensamiento cartesiano, toma en consideración otros aspectos irrenunciables como la indisoluble unidad compleja de la mente y el cuerpo, la razón y las emociones (Damasio, 2010); la construcción social y emocional del conocimiento; la importancia decisiva de las interacciones, mecanismos y hábitos de percepción y acción que permanecen por debajo de conciencia; la consideración del aprendizaje como un proceso continuo de construcción, deconstrucción y reconstrucción del entramado de representaciones emocionales, conscientes e inconscientes. En este escenario,

educarse supone, pues, a mi entender, reconstruir no solamente los modelos mentales conscientes y explícitos, sino, de manera muy especial, los mecanismos, hábitos, creencias y mapas mentales inconscientes y tácitos que gobiernan nuestros deseos, inclinaciones, interpretaciones, decisiones y reacciones automáticas, cuando nos enfrentamos al contexto cambiante, incierto y diverso en el que habitamos. (p. 141)

Más adelante, al plantear el tema de la formación de las competencias profesionales, retoma la cuestión del pensamiento práctico, e insiste en que “no basta con identificar procesos formales y estrategias explícitas, sino calar en la red ideológica de teorías, creencias, de intuiciones y hábitos, la mayoría de las veces implícitas” (p. 253). Por eso se hace necesario, en la formación del profesorado, capacitar a éste como investigadores de su práctica, identificando los recursos implícitos y explícitos de su propia práctica. Tales procesos de investigación-acción exigen del escenario real

de la práctica. Un aspecto que desarrollará más tarde, como veremos. Ese proceso de metamorfosis, de “teorización práctica”, es el eje de la formación inicial y permanente de todo docente. Y añade, “la reflexión en y sobre la práctica se presenta, por tanto, como la herramienta clave para la formación de las competencias profesionales” (p. 255), como también señala Lampert (2010).

Buena parte de estas ideas van a tomar vuelo y desarrollo en el año 2018, cuando aparece “Pedagogías para tiempos de perplejidad”, en donde presenta una reelaboración de sus planteamientos más recientes y que son el resultado de más de cuarenta años de experiencia profesional. Un momento idóneo para repensar tanto la experiencia como el conocimiento elaborado a lo largo de estos fructíferos años, alimentados por la investigación constante, el compromiso con la construcción de conocimiento relevante y apoyados siempre en una actualización documental de primera mano y de una lectura permanente sobre el campo. Un trabajo que se inspira en Russell Ackoff (1999) para recorrer la complejidad del mundo, que requiere, a su juicio, “el tránsito desde la información a la sabiduría” (p. 11). Acerca de la complejidad epistemológica del conocimiento, dirá que este es un amplísimo intervalo que va desde la información hasta los paradigmas.

La información consiste en datos procesados, almacenada en los “big data”, cuya aceptación no carece de riesgos de manipulación de nuestras vidas privadas y que se prestan a la manipulación económica, ideológica o política, nos permite contestar a interrogantes como ¿quién?, ¿qué?, ¿cuántos?, ¿dónde?, ¿cuándo? Por su parte el conocimiento, en cuanto conjunto organizado de informaciones, nos permite responder a cuestiones más complejas: ¿cómo?, ¿por qué? La sabiduría, considerada como la utilización de los mejores recursos cognitivos y socioemocionales para el gobierno de su propia vida, nos permitirá responder a la pregunta de ¿para qué? Pues bien es en este tercer escenario en el que Pérez Gómez reflexiona sobre el papel del conocimiento práctico docente. Si la sabiduría requiere reconstruir los recursos, conscientes y subconscientes, que utilizamos para percibir, tomar decisiones y actuar, entonces necesitamos activar un movimiento dialéctico “que yo denomino teorizar la práctica y experimentar la teoría” (p. 66). Y es aquí donde se produce una nueva síntesis en su conceptualización del aprendizaje, y del pensamiento práctico docente. Y nos dice,

es prioritario entender que los mecanismos y hábitos subconscientes no se disuelven por la exposición del individuo a interacciones meramente teóricas, aprendizajes academicistas o sermones de los adultos. Por ello, encontramos con demasiada frecuencia tanta distancia entre las teorías proclamadas y las teorías en uso (terminología que formulara Argyris), entre el procesador y el ejecutor humano, entre lo que pensamos, decimos, sentimos y hacemos. Por ello, nuestras elecciones aparecen contradictorias con tanta frecuencia... Así pues, el desarrollo relativamente armónico y coherente del pensamiento práctico requiere procesos permanentes de investigación y reflexión sobre la acción, un camino continuo de ida y vuelta, de las intuiciones y hábitos a las teorías y de las teorías a las intuiciones y hábitos. (pp. 66-67)

La “Teorización de la práctica” es el momento de la teoría, del análisis, de la reflexión, de las herramientas con valor de uso para repensar y reformular nuestras teorías y nuestras prácticas. Mientras que la “Experimentación de la teoría” requiere dar relevancia a la experimentación, la práctica, y la experimentación de nuevas formas y mecanismos de percibir, diseñar, tomar decisiones. Y añade, “la experiencia, las vivencias más que la comprensión abstracta, influyen en el comportamiento y es el comportamiento el que modifica las creencias” (p. 68). “Es [añade]

precisamente la participación activa en prácticas de investigación reflexiva y cooperativa el instrumento privilegiado para recrear el conocimiento práctico” (p. 68), como así lo corroboran diversas investigaciones (Elbaz-Luwisch, 2010; Peña Traperero, 2013). Ángel Pérez Gómez no puede ignorar en ningún momento el contexto político en el que se desarrolla su pensamiento (véase la entrevista concedida a García Pérez et al., 2014). Su crítica a las “reformas” neoliberales en educación como formas de legitimación de la estandarización, el negocio, la privatización y las desigualdades, y las evaluaciones externas al servicio del control y la estandarización está presente en todo momento. Y más concretamente en este último periodo. “Llevamos ya varios años conviviendo con un capitalismo desbocado que no acepta regulaciones” (p. 81), afirma. Pero su crítica a los modelos neoliberales hay que leerla en clave educativa, porque no puede hablarse de educación como reconstrucción consciente de cada individuo, sino que, por el contrario, el modelo neoliberal busca “garantizar el aprendizaje superficial y repetitivo [de baja intensidad y de talla única, añadimos], consolida las desigualdades de origen social, homogeneiza las exigencias económicas y sociales del modelo neoliberal como filosofía de vida” (p. 91). Frente a esto propone una pedagogía para la sabiduría en tiempos de perplejidad, sintetizada en 15 principios pedagógicos fundamentales, que por razones de espacio no podemos abordar aquí.

5. HACIA UN CONOCIMIENTO HOLÍSTICO, DINÁMICO Y COMPLEJO

Y llegamos a su penúltima obra (la última aún está por escribir) en este breve recorrido por la literatura académica de Ángel Pérez Gómez. En “Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender” (2022), es aquí donde desarrolla, ahora con casos prácticos y en colaboración con otras investigadoras e investigadores, la idea básica de la investigación-acción como eje de la formación docente, como vía privilegiada para la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría (Soto Gómez, 2022). En este trabajo recupera un concepto muy potente formulado en su día por Pierre Bourdieu (2008), el concepto de *habitus*, porque proporciona “un conjunto de disposiciones sociales, un territorio intermedio entre las estructuras materiales y los patrones subjetivos, entre las representaciones colectivas y las apropiaciones individuales” (pp. 72-73). Ahora bien, el *habitus* condiciona, pero no determina. Y añade. “El *habitus* social y sus jerarquías, la trama social, es el caldo de cultivo del *habitus* personal, singular que cristaliza preferencias, modos habituales de imaginar, pensar, sentir... la urdimbre personal que la neurociencia cognitiva se ha encargado de confirmar” (p. 73). Y concluye más adelante, “tan decisivo será comprender la trama externa común, como la urdimbre interna singular y diferenciada” (p. 75). Por eso la formación y desarrollo del individuo es un proceso sinuoso, impredecible, y hasta cierto punto caótico. Un delicado equilibrio entre la interacción y la intra-acción permanente, tal y como lo explica Kahneman (2015) con su sistema I (automatismos) y sistema II (reflexión).

Reelabora aquí dos conceptos nucleares que ya han sido formulados con anterioridad: el conocimiento práctico y el pensamiento práctico. Pero en esta ocasión afina un poco más y añade algunos matices interesantes. Por una parte, está el “conocimiento práctico”, experiencial, es el conocimiento en la acción de Schön (1989), o el sistema I de Kahneman (2015), implícito, incorporado, automático, es duradero y eficaz. Es el conjunto de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones, que operan de forma automática, es potente desde el punto de vista operativo pero muy pobre desde su consideración epistemológica porque está saturado de lagunas, dualismos, prejuicios, contradicciones, creencias y dogmatismos... Por su parte, “el pensamiento

práctico”, incluye conocimiento en la acción más el conocimiento declarativo y el conocimiento reflexivo sobre la acción de Schön, son todos los recursos conscientes y subconscientes que utilizamos, el sistema II de Kahneman (2015). El pensamiento práctico o sabiduría puede entenderse como la capacidad vital del sujeto humano para utilizar el mejor conocimiento y saber disponible para el gobierno de la propia vida y se articula sobre dos ejes: el cognitivo y el teleológico. La sabiduría, que hunde sus raíces en compromiso ético y social, se encuentra en la confluencia del saber y la virtud (Aristóteles, 2014; Stenhouse, 1979). Al proceso de reconstrucción experiencial que va de la información a la sabiduría, es el “que denominamos teorizar la práctica y experimentar la teoría” (p. 82) y que en su conjunto definen las fases del pensamiento práctico, un proceso en espiral que requiere:

Identificar y analizar las peculiaridades, luces y sombras, de nuestro conocimiento práctico, preconsciente e intuitivo, en todas sus dimensiones cognitivas y socioemocionales (Gestalt intuitiva); contrastar su lógica, sus presupuestos y consecuencias a la luz del mejor conocimiento teórico disponible, para reconstruirlo y reformularlo (Gestalt informada); y experimentar sus implicaciones, construyendo conscientemente nuevos hábitos, actitudes, emociones y creencias coherentes y compatibles (Gestalt informada en uso). (p. 83)

Es a través de la investigación acción cooperativa, mediante la estrategia denominada Lesson Study, una oportunidad excelente para ayudar en este complejo y comprometido cambio. Se trata de una reinención de la formación de docentes que aún está por abordar, tal vez en otras leyes, y de las que empieza a haber algunas evidencias interesantes y prometedoras.

Estamos no sólo ante una reinterpretación de la cognición humana, sino ante la formulación de las bases de una nueva teoría de la enseñanza y del aprendizaje. Una nueva definición de la subjetividad contemporánea. Y con ella, una redefinición de las competencias o cualidades humanas para la sabiduría. Ángel Pérez Gómez representa la vanguardia de un pensamiento pedagógico contemporáneo neoconstructivista, crítico, comprometido con la sociedad, holístico y complejo. Una bocanada de aire fresco en un panorama intelectual gris y carente de imaginación pedagógica. Una apuesta por la consolidación de una forma de construir pensamiento educativo fundamentado, apoyado en la investigación, serio y riguroso. Un ejemplo a seguir en el devenir del pensamiento pedagógico. Ojalá, impulsado por el motor de la barca, como dice el poema de Gabriel Celaya, estos saberes lleguen muy lejos por el mar del conocimiento, porque solo así podremos soñar juntos con otra educación posible.

REFERENCIAS

- Ackoff, R. (1999). *Ackoff's Best*. John Wiley & Sons.
- Angulo Rasco, F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En A. I. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz, y F. Angulo Rasco, (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 261-319). Akal.
- Aristóteles (2014). *Ética a Nicómaco*. Alianza Editorial.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. Jossey Bass.

- Argyris, C. y Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective reading*. Addison Wesley.
- Barquín Ruiz J. (1999). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. En A.I. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz, y F. Angulo Rasco, F. (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 399-447). Akal.
- Bernstein, B. (1987). The varieties of pluralism. *American Journal of Education*, 95(4) 509-525 <http://dx.doi.org/10.1086/444323>.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, Códigos y Control*. Akal.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores (trabajo original publicado en 1980).
- Clandinin D. J., y Connely, F. M. (1986). Rhythms in teaching: The narrative study of the teachers' personal knowledge of classroom. *Teaching and Teacher Education*, 86(2), 377-387. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0742051X86900302>
- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 61-81.
- Damasio, A. (2010). *El error de Descartes*. Editorial Cátedra.
- Elbaz-Luwich, F. (2010). Studying teachers lives and experience. Narrative inquiry into K-12 teaching. En D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry Mapping a Methodology* (pp. 357-382). Sage.
- Elliott, J. (1993). *Reconstructing teacher education*. Falmer Press.
- García Pérez, F. F., Merchán Iglesias, F. J. y Pérez-Guerrero, V. (2014). Conversación con Ángel I. Pérez Gómez. *Con-Ciencia Social*, 18, 87-107.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.). (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1987). *El pensamiento pedagógico de los profesores*. CIDE.
- Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. I., y Barquín, J. (1989). *Los profesores de la Reforma*. Informe final de la investigación sobre la Evaluación del proceso Experimental de la Reforma del Ciclo Superior de la EGB en Andalucía, Departamento de Didáctica de la Universidad de Málaga.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Hipkins, R. (2006). *The nature of the key competences. A background paper*. New Zealand Council for Educational Research.
- Jackson, Ph. (1968). *La vida en las aulas*. Morata [1991].
- Kahneman, D. (2015). *Pensar rápido pensar lento*. Debate.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in the teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Lampert, M. (2010). Learning teaching in, from, and for Practice: What do we mean? *Journal of Teacher education*, 61, (1.2), 21-34. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487109347321>
- LGE, Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. "BOE" núm. 187, de 6 de agosto de 1970, páginas 12525 a 12546. (21 páginas).

- LODE, Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio reguladora del derecho a la Educación. “BOE” núm. 159, de 04/07/1985, páginas 21015 a 21022 (8 páginas).
- LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. “BOE” núm. 238, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942 (16 páginas).
- LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 106, de 04 de mayo de 2006, Referencia: BOE-A-2006-7899.
- Marrero Acosta, J. (1988). *Las teorías implícitas y la planificación del profesor*. Tesis doctoral inédita, Universidad de La Laguna.
- Marrero Acosta, J. (Ed.). (2009). *El pensamiento reencontrado*. Octaedro.
- Marrero Acosta, J. (2014). Ángel I. Pérez Gómez: del sujeto epistémico al sujeto digital. *Con-Ciencia Social*, 18, 71-85.
- Nuthal, G. (2005). The cultural myths and realities of classroom teaching and learning. A personal journey. *Teachers College Record*, 107(5), 895-934. <http://dx.doi.org/10.1177/016146810510700501>
- OECD (2002), Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper. Disponible en http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco_strategy_paper_final.pdf
- Peña Trapero, N. (2013). Lesson study and Practical Thinking: A Case Study in Spain. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2(2), 115-172. <http://dx.doi.org/10.1108/20468251311323379>
- Pérez Gómez, A. I. (1979). “Conductismo”. En Miguel Ángel Quintanilla (Dir.), *Diccionario de filosofía contemporánea* (pp. 95-97). Ediciones Sígueme.
- Pérez Gómez, A. I. (1977). *La herencia un refugio conservador. Cuestiones de psicología genética*. Fernando Torres Editor.
- Pérez Gómez, A. I. (1978). *Las fronteras de la educación. Epistemología y Ciencias de la Educación*. Zero ZYX.
- Pérez Gómez, A. I. (1983a). Conocimiento académico y aprendizaje significativo, bases teóricas para el diseño de instrucción. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 322-348). Akal.
- Pérez Gómez, A. I. (1983b). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En José Gimeno y Ángel Pérez Gómez, *La enseñanza su teoría y su práctica* (pp. 95-138), Madrid, Akal.
- Pérez Gómez, A. I. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-223.
- Pérez Gómez, A.I. (1988a). *Currículum y Enseñanza: análisis de componentes*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Pérez Gómez, A. I. (1988b). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Narcea.
- Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata
- Pérez Gómez, A. I. (Coord.). (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), 17-36.

- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital. La escuela educativa*. Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2018). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homosapiens Ediciones.
- Pérez Gómez A. I. y Almaraz, J. (1981). *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. Ediciones Zero.
- Pérez Gómez, A. I. y Gimeno Sacristán, J. (1986). *El pensamiento pedagógico de los docentes*. Memoria de investigación, CIDE.
- Pérez Gómez, A. I., Barquín, J. y Angulo Rasco, F. (1999). *Desarrollo profesional docente. Política, investigación y práctica*. Akal.
- Pérez Gómez, A. I., y Soto Gómez, E. (2022). *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.
- Polanyi, M. (1964). *Personal Knowledge*. Harper and Row.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit Dimension*. Doubleday.
- Quintanilla, M. A. (1979). *Diccionario de filosofía contemporánea*. Ediciones Sígueme.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How Professionals Think in Action*. Temple Smith.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioners*, Jossey-Bass.
- Schön, D. (1989). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Shavelson, R., y Stern, P. (1981). Research on teachers pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), pp. 455-498. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543051004455>
- Sola Fernández, M. (1998). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En A. I. Pérez Gómez, J. Barquín y F. Angulo, *Desarrollo profesional del docente, Política, investigación y práctica* (pp. 661-683). Akal.
- 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. 113-138). Morata.
- Stenhouse, L. (1979). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Zeichner, K. M. (1987). The ecology of field experience: Toward an understanding of the role of field experience in teacher development. En M. Haberman y J. M Backus, *Advances in Teacher Education*. Ablex.
- Zeichner, K. M. (1990). Traditions of reforming U.S. Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 3-20.
- Zeichner, K. M. (1991). Contradictions and tensions in the professionalization of teaching and the democratization of schools. *Teachers College Record*, 92(3).