

## Miedo a innovar. Las competencias docentes como ejes de sentido. Una experiencia de investigación-acción en la formación inicial del profesorado

*Fear of innovation. Teaching competences as axes of meaning. An action research experience in initial teacher training*



**D. Gonzalo Maldonado Ruíz**, es Contratado Predoctoral del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Málaga (España) · gonzamaldo@uma.es · Orcid <https://orcid.org/0000-0003-0065-8091>



**Dra. Noemí Peña Traperero**, es Profesora Sustituta Interina del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Málaga (España) · noemiptr@uma.es · Orcid <https://orcid.org/0000-0003-4721-1975>



**Dra. María José Serván Núñez**, es Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Málaga (España) · servan@uma.es · Orcid <https://orcid.org/0000-0001-7962-3873>



**Dra. Encarnación Soto Gómez**, es Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Málaga (España) · esoto@uma.es · Orcid <https://orcid.org/0000-0001-5758-1684>

### Cómo citar este artículo

Maldonado Ruiz, G., Peña Traperero, N., Serván Núñez, M.J. y Soto Gómez, E. (2021). Miedo a innovar. Las competencias docentes como ejes de sentido. Una experiencia de investigación-acción en la formación inicial del profesorado. *Investigación en la Escuela*, 105, 25-37. doi: <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.03>

**Resumen.** Este artículo describe una experiencia de investigación acción en el marco de la formación inicial del profesorado. El desarrollo del pensamiento práctico sigue siendo un reto para la formación inicial y la mera inmersión en contextos prácticos no revela un proceso de transformación, sino de consolidación de las creencias pedagógicas previas de los estudiantes de docentes.

Con el propósito de comprender y mejorar las cualidades y los procesos de aprendizaje que se ponen en marcha en el contexto del prácticum, un grupo de docentes del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Málaga en el marco de un Proyecto de Innovación Educativa diseña, desarrolla y analiza en colaboración, una propuesta pedagógica como eje para el desarrollo de competencias profesionales tanto de los estudiantes como de los docentes implicados durante el segundo Prácticum del Grado.

Los hallazgos fundamentales del estudio revelan cómo las disposiciones de ambos grupos, entendidas como un conjunto de emociones, actitudes y valores lastran las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes implicados. Estas disposiciones y las limitaciones contextuales impiden la cooperación auténtica del profesorado universitario, y, por tanto, la posibilidad de establecer una propuesta clara y con sentido. Un terreno abonado para que el miedo al fracaso, al cambio y a no satisfacer las propias y ajenas expectativas dificulte en parte, la reflexión y la acción del grupo de estudiantes y, por tanto, su desarrollo de competencias profesionales. Este artículo, en definitiva, muestra la importancia de incorporar las disposiciones subjetivas en el contexto de la formación inicial del profesorado.

**Abstract.** This article, describe an action research experience in the framework of initial teacher education. The development of practical thinking remains to be a challenge for initial teacher education and the mere immersion in



Recibido: 2021-10-20 | Revisado: 2021-11-15 | Aceptado: 2021-11-18 | Publicado: 2021-12-31

DOI: <https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.03> | Páginas: 25-37

<https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/index>

practical contexts does not reveal a transformation process, but rather of consolidation of student teachers' prior pedagogical beliefs. In order to understand and to improve the qualities and learning processes that are implemented in the context of the practicum, a group of teachers from the Degree in Early Childhood Education at the University of Málaga, within the framework of an Educational Innovation Project, collaboratively designed, developed and analyzed a pedagogical proposal as an axis for the development of professional competences of both students and teachers involved during the second Practicum of the Degree.

The fundamental findings of the study reveal how the disposition of both groups, understood as a set of emotions, attitudes and values hinder the possibilities of authentic cooperation of the university teaching staff, and therefore, of establishing a clear and meaningful proposal. This is fertile ground for fear of failure, fear of change, of not obtaining the approval of others and of not meeting one's own and other people's expectations, which in part hinders the possibilities of professional development of the students involved. In short, this article shows the importance of incorporating subjective dispositions in the context of initial teacher training.

### Palabras clave · Keywords

Formación de profesores, Investigación acción, competencias, Pensamiento práctico, Emociones.  
Teacher education, Action research, competencies, Practical thinking, Emotions.

## 1. Introducción: algo más que un cambio en la formación docente

La necesidad de repensar los contextos de formación de docentes ha sido y es un tema recurrente en el panorama nacional e internacional. La transformación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el panorama universitario (Andersen y West, 2020; Claxton, 2008; Pérez Gómez, 2012, 2017) ha ofrecido una valiosa oportunidad para repensar e investigar la formación inicial del profesorado, aunque no haya calado realmente en las prácticas formativas (Manso, 2019). Desde antes de los 90, con el paradigma de la racionalidad técnica (Schön, 1992), hasta hoy día, seguimos debatiendo cómo la presencia T-eórica (con *T* mayúscula, Korthagen, 2010), unidireccional, distante y prescriptiva, abstrae y diluye la necesaria conexión emocional con los aprendizajes y vivencias genuinas de los niños y las niñas (Rinaldi, 2006). Una T-eoría académica que no siempre conecta con la experiencia o t-eorías personales (con *t* minúscula, Korthagen, 2010), impregnadas de afectos y emociones, que las estudiantes han tejido durante su trayectoria previa en el sistema escolar, impidiendo desarrollar competencias profesionales y condenando a la socialización en las prácticas de enseñanza dominantes y su reproducción. Necesitamos construir un modelo de formación docente que atienda los retos sociales actuales, sitúe en el centro al aprendiz de docente y establezca una compleja red de relaciones convergentes para construir un espacio intermedio de aprendizaje y enseñanza.

Este camino de ida y vuelta desde la práctica a lo propio y desde lo propio a la Teoría cobra sentido si queremos desarrollar competencias profesionales que den sentido al currículum universitario, promoviendo la reflexión teórica como instrumento valioso para atender los dilemas del aula y recrear una escuela conectada con las necesidades actuales de la infancia.

Con la intención de profundizar en cómo generar un contexto formativo que promoviera el desarrollo de competencias, un grupo de docentes del Prácticum II del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Málaga de diferentes áreas de conocimiento, decide iniciar un proceso de Investigación-Acción (Elliott, 2012). El objetivo se centraba en diseñar una propuesta que favoreciera el tránsito reflexivo, crítico, creativo y dialógico entre la experiencia y la Teoría para el desarrollo de competencias. Durante y después del desarrollo de la propuesta, el equipo docente observó y entrevistó a un grupo de estudiantes participantes buscando comprender aquellas características esenciales para transformar el conocimiento práctico docente en relación con una imagen de infancia respetuosa y capaz. Además, a lo largo de estos espacios y tiempos para el diálogo y coordinación del profesorado universitario, emergieron una serie de dificultades que nos invitan también, a mirar esta realidad desde el conocimiento práctico del profesorado universitario que participa en esta experiencia. De esta manera, el estudio analítico se presenta en dos planos: el del proceso vivido por el profesorado que diseña la propuesta de manera coordinada, y el de las docentes de Educación Infantil en formación inicial que la experimentan durante sus prácticas en escuelas.

## 2. Competencia y conocimiento práctico en la formación de docentes

El grupo de docentes implicado en esta investigación comenzó su andadura debatiendo y tratando de consensuar qué se entiende por competencia. Después de una revisión bibliográfica y varias sesiones de debate, acordaron entender las competencias como “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” Pérez Gómez (2012, p.145). De esta

manera, se distanciaban de la corriente neoliberal que entiende las competencias como una traslación de la “utilidad práctica” de un contenido concreto (Gimeno Sacristán, 2008). Bajo este concepto, aprender ya no es apropiarse de una verdad absoluta, válida en todo contexto y situación, sino adquirir diversos conocimientos, destrezas, habilidades, técnicas e inercias y saber usar las más adecuadas en cada situación o contexto, en muchas ocasiones en situaciones de incertidumbre e imprevisibilidad (Pozo y Monereo, 2009).

Este enfoque mantiene una estrecha relación con lo que Pérez Gómez (2012), basándose en la propuesta del *profesional reflexivo*, elaborada por Schön (1992), denomina conocimiento práctico, es decir, el conjunto de creencias, habilidades, valores, actitudes y emociones que operan de manera automática, implícita, sin necesidad de la conciencia, y que condicionan nuestra percepción, interpretación, toma de decisiones y actuación. En definitiva podríamos decir que es el ADN (Kemmis, 2012) inconsciente y complejo de nuestra práctica, un ADN que puede ser permeable y plástico en función de las vivencias contextuales a las que nos exponemos. En este sentido podemos señalar términos similares, como la intuición (Atkinson y Claxton, 2002), el conocimiento tácito (Polanyi, 1983), las Gestalt (Korthagen, 2008), el conocimiento en la acción (Argyris, 1982; Schön, 1992) o las teorías implícitas (Pozo et al., 2006). Con algunos matices, estas nociones convergen en señalar que la construcción (y reconstrucción) de la identidad docente desborda, y en algunas ocasiones incluso contradice, el plano de lo declarativo y germina desde las creencias más irracionales sobre lo que supone enseñar y aprender, y que suelen salir a la luz en los momentos de emergencia e incertidumbre de la propia práctica o acción.

Acogiendo esta imagen en la profesión educativa, la formación, tanto inicial como permanente, del profesorado se vuelve un contexto imprescindible para transformar el conocimiento práctico en pensamiento práctico y desarrollar competencias o cualidades fundamentales. El pensamiento práctico incluye el *conocimiento en la acción* más el *conocimiento reflexivo en y sobre la acción*. Es decir, está constituido por todos los recursos (conscientes e inconscientes) que utilizamos los seres humanos cuando intentamos comprender, diseñar e intervenir en una situación concreta de la vida personal o profesional (Soto et al., 2015; Pérez Gómez, 2012, 2017, 2019). Las investigaciones previas nos muestran que para desarrollar el pensamiento práctico necesitamos promover dos procesos clave en la formación de docentes: la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría:

- a. *La teorización de la práctica o la importancia de reflexionar sobre la experiencia* (Hagger & McIntyre, 2006). La praxis por sí sola no provoca el desarrollo de competencias (Hammerness et al., 2005), sino que ésta debe pasar por el tamiz de la reflexión y el análisis (Kemmis, 2012; Schön, 1992). Un tamiz que, además, incluye la investigación como herramienta transformadora de los hábitos y las rutinas (Pérez Gómez, 2017). Así, se trata de imbricar la indagación de la cotidianidad con el contraste teórico, para que ésta se vuelva puente reflexivo entre lo que pasa y lo que *nos* pasa en la práctica, en busca de la mejora de ésta (Stenhouse, 1987). La Teoría descontextualizada ha sido habitualmente quien “ha tomado el control” de la formación docente de manera acrítica (Rinaldi, 2006). Cabría pensar entonces que desarrollar competencias invita a una progresión inductiva donde, desde los eventos particulares de la cotidianidad, las maestras y los maestros en formación sean capaces de inferir teorías más generalizadas (Angrosino, 2012). Es decir, un proceso de adquirir conciencia reflexiva y crítica sobre la propia subjetivación de la experiencia.
- b. *La importancia de experimentar la teoría* (Soto et al., 2015) *o de concretar la teoría en hábitos para gobernar la práctica* (Korthagen, 2010). Sin embargo, como ilustra Pérez Gómez (2017), no basta con teorizar la práctica, desarrollar el pensamiento práctico requiere también, experimentar la teoría construida y contrastada, es decir construir nuevos hábitos de actuación para que de nuevo y de forma inconsciente, adquieran toda la potencialidad pedagógica de un conocimiento práctico informado y contrastado.

Desde este lugar, el equipo de docentes de esta investigación acción intentaba diseñar una tarea donde el alumnado pudiera teorizar sobre su práctica y experimentar las nuevas teorías desarrolladas como fruto de este proceso, desarrollando así sus competencias profesionales docentes. Y, en este proceso, como veremos posteriormente, las disposiciones afectivas se convirtieron en un elemento clave, revelando también aspectos del conocimiento práctico de los docentes implicados.

## 2.1. Disposición afectiva, querer aprender. La enseñanza y el aprendizaje son prácticas emocionales y morales

Un factor esencial para desarrollar competencias o comprender y transformar el conocimiento práctico docente “reside en la incorporación del ‘querer’, de las emociones, deseos, actitudes y valores como elementos indispensables” (Pérez Gómez, ). Profundizando en este tema, Spinoza (citado por Marina, 2006, p. 96) hablaba del *conatus*, un tipo de impulso que nos permite conectar con la realidad y transformarla: “La esencia del hombre es el deseo, el dinamismo impelente, y su acompañamiento de afectos”. Este impulso

supone una intencionalidad o, en otras palabras, una tendencia que nos lleva a hacer algo y nos sitúa, por lo tanto, en un estado de ánimo, en una pre-disposición afectiva que, de alguna manera, facilita el trabajo pedagógico.

Según Funes (2014) y Vaello (2009), un contexto de enseñanza y aprendizaje es un contexto impregnado de emociones. Su omnipresencia se manifiesta de diversas formas: en la energía o desgana que se percibe en el ambiente y, por ende, en la calidad de la docencia (Chang, 2009); en la cercanía o la distancia entre el profesorado y el alumnado, que repercute en las estrategias que se utilizan en la selección de objetivos, en la planificación de la sesión, en la evaluación, etc. (Hargreaves, 1998); o en el tipo de disponibilidad afectiva que existe entre quienes participan de esa experiencia, afectando a las conexiones que se producen entre los discentes y el currículo (Brackett et al., 2011).

El plano emocional, además, está estrechamente conectado con las creencias y éstas con el propio bienestar y supervivencia. Según Corbera (2015), las emociones siempre están condicionadas por programas inconscientes y se desarrollan en un contexto social dominado por las creencias irracionales. Muchas de estas creencias irracionales nos hacen reprimir dichas emociones y nos impulsan a actuar y a pensar de una manera determinada. Se trata de un ciclo que se retroalimenta constantemente hasta que el sujeto toma conciencia de él y entonces puede cambiarlo, y aquí es donde vuelve a entrar en juego la importancia de reconstruir el conocimiento práctico.

Ellis (1988), quien trabajó y estudió las creencias irracionales, señala tres que predominan en nuestra cultura y que nos condicionan:

- Con respecto a uno mismo: “*debo hacer las cosas bien y merecer la aprobación de los demás por mis actuaciones*”.
- Con respecto a los demás: “*los demás deben actuar de forma agradable, considerada y justa*”.
- Con respecto a la vida y al mundo: “*la vida debe ofrecerme unas condiciones buenas y fáciles para poder conseguir lo que quiero sin mucho esfuerzo y con comodidad.*”

Estas creencias, incorporadas en nuestro subconsciente, pueden complejizarse y cristalizarse en miedos que paralizan todo proceso de avance y de cambio, por lo que se hace necesario tenerlos en cuenta. Además, se enredan con el *ego*. Cuando queremos entender, lo hacemos generalmente desde nuestro *ego*, desde nuestra manera de entender la realidad, por lo que necesitamos cultivar una mente abierta y libre de juicios. El *ego*, sus juicios y resentimientos, guardan memoria en el inconsciente y luchan por expresarse utilizando las situaciones diarias y las relaciones personales (Corbera, 2015).

Trasladando esto al plano de la formación de docentes (inicial y permanente) es este *ego*, según explica James (2011), el que puede transformarse en una *resistencia* para el desarrollo de competencias, ya que sentimos que nuestro conocimiento práctico (en el que encontramos comodidad y seguridad) se ve “amenazado”.

### 3. Metodología del estudio: Un proceso de Investigación-Acción

Este proceso de Investigación-Acción (Stenhouse, 1987) surge del trabajo coordinado dentro del marco de un Proyecto de Innovación Educativa (PIE) que se desarrolló a lo largo de dos cursos académicos (2017/2018 y 2018/2019) por parte de un grupo de quince profesoras y profesores con trayectorias y experiencias diversas - pertenecientes a diferentes departamentos y áreas - del Prácticum del Grado en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Dichos docentes en cooperación abordan los dilemas de su práctica para estimular el desarrollo de competencias profesionales del alumnado y seleccionan a dos de ellos para desarrollar la acción consensuada y ser observados por los demás durante el desarrollo de dicha tarea, constituyéndose dos grupos de investigación. Este artículo corresponde a uno de los dos grupos, que hizo el seguimiento de una de las docentes que, a su vez, era la coordinadora del citado PIE y del Prácticum.

No podemos dejar de lado que este proyecto de investigación convive en un contexto universitario que, como cualquier otro contexto social, experimenta tensiones fruto de la incertidumbre (transformada en inseguridad) y la presión que la *era digital* (Pérez Gómez, 2017) ha “instalado” en nuestros modos de vivir. Así, “el constante estado de inseguridad puede llevar, a no pocos profesionales universitarios, a vivir en una situación de permanente precariado” (González-Calvo, 2020, p. 70). Esto provoca que la participación en el proceso de una parte importante del grupo sea intermitente y variable en cuanto a su disponibilidad, motivación y compromiso. Estas precarias condiciones del trabajo docente universitario también provocan la casi imposibilidad de encontrar momentos pausados y tranquilos de diálogo y debate *real*. Una conversación más dilatada en el tiempo, que facilita encontrar hilos comunes para llegar a consensos o, al menos, transitar discusiones alejadas de la *teoría proclamada* “automática”. Esto se revelaría como imprescindible en un grupo de docentes diverso y heterogéneo, procedente de casi todas las áreas de conocimiento de la Facultad, con sus diferentes tradiciones disciplinares que reflejan una *hiperespecialización*

(Marcelo, 2001) del profesorado y no siempre de carácter psicopedagógico. Todas estas variables, como veremos, influyen en el diseño de la tarea que es el centro de este proceso de investigación-acción.

Con respecto al grupo de alumnas que tutorizaba la docente investigada, estaba formado por 4 estudiantes (a las que identificamos como Aurora, Cecilia, Insa y Melody) que habían cursado anteriormente el Módulo de Formación Profesional Superior de Técnico en Educación Infantil.

El equipo docente diseña también las estrategias para recoger información durante el desarrollo del proceso. Estas estrategias han favorecido la triangulación de la información (Denzin y Lincoln, 2012), tanto a nivel de informantes como a nivel de estrategias, momentos y fuentes:

- a) Entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011): El equipo docente diseña un universo de intereses para las entrevistas en función de los objetivos diseñados para la tarea y las cinco dimensiones del conocimiento práctico. Se llevaron a cabo una entrevista grupal a las estudiantes previa [EG] a la experiencia de aprendizaje; y entrevistas semiestructuradas posteriores [EP] con cada una de ellas (5 horas en total).
- b) Observaciones no participantes: El equipo docente diseñó una guía de observación, ejemplificando evidencias que podían mostrar el desarrollo de competencias por parte del alumnado. Se observaron los cuatro seminarios presenciales [SEM] del grupo que tuvieron lugar en la universidad con la tutora académica.
- c) Análisis documental (Atkinson, 1992): Se han analizado todas las producciones escritas y visuales de las estudiantes (200 págs. aprox.), entre las que se incluyen: diarios de aprendizaje (DA), listado de situaciones de aprendizaje (LSA), evidencias de situaciones de aprendizaje elaboradas (ESA), posters de documentación pedagógica (PDP) y reflexiones finales de los portafolios individuales (RFP). También se han analizado los resúmenes de las reuniones del equipo docente (RED) y el relato de la docente que desarrolló la tarea (RD).

Las fases que se siguieron coinciden con las planteadas por Kemmis y McTaggart (1988) para un proceso de Investigación-Acción: diagnóstico de la situación e identificación de un problema sobre el que trabajar, diseño de un plan de acción para su mejora, desarrollo del plan y reflexión y evaluación de este:

- Fase 1: Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial

El PIE titulado *La evaluación de competencias profesionales en el Prácticum y el TFG del Grado en Educación Infantil* surgió tras detectarse por parte del equipo la necesidad de profundizar en la evaluación de competencias profesionales en el marco de las asignaturas del Prácticum y el TFG. Como fruto de un PIE anterior, se detecta la falta de formación de una parte del grupo con respecto al concepto de competencia y la dificultad generalizada para diseñar tareas que permitan su evaluación.

Por ello, durante la primera fase de la investigación, los docentes ponen en común lo que entienden por competencia y realizan una revisión teórica que permitió definir conjuntamente su sentido, ya mencionado en apartados anteriores. Por otra parte, ponen en común las tareas que ya desarrollan para el aprendizaje de competencias profesionales con el objetivo de analizar la calidad y potencialidad de estas.

- Fase 2: Diseño de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo

Una vez identificado un espacio de mejora, y después de un proceso de reflexión sobre posibles vías de acción, el equipo acordó los siguientes objetivos para la propuesta a diseñar: (1) Observación, análisis y reflexión de los elementos que intervienen en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas de infantil; (2) Comprensión y documentación (con evidencias) de la existencia de aprendizaje; (3) Argumentación y comunicación poniendo en diálogo la normativa vigente, la experiencia personal (interpretaciones y creencias) y la Teoría pedagógica.

Para ello, se diseñó una tarea con la siguiente secuencia de actividades:

- 1. *Elaboración de una lista de posibles situaciones de aprendizaje.* Las estudiantes, poniendo en juego sus conocimientos previos, la normativa vigente en Educación Infantil, lecturas pedagógicas y materiales de otras asignaturas cursadas anteriormente, elaborarían individualmente una relación de “situaciones” en las que se podría producir el aprendizaje infantil.
- 2. *Puesta en común de las situaciones de aprendizaje.* En un seminario presencial en la universidad, después de compartir las conclusiones individuales de la fase anterior, elaborarían una lista colectiva de posibles características que las situaciones de aprendizaje infantil podrían tener.

- 3. *Búsqueda de evidencias de situaciones de aprendizaje*. Las maestras en formación buscarían evidencias (registros escritos o audiovisuales) en sus contextos de prácticas de situaciones con las características listadas. Posteriormente, reflexionarían sobre ellas respondiendo a las siguientes cuestiones: “¿Qué aprendo yo? ¿Qué aprendo de esta situación? ¿Cómo me siento? ¿Qué aprendo como maestra? ¿Cómo aprendemos a ser docentes?”.
- 4. *Puesta en común de las evidencias de aprendizaje recogidas*. Las estudiantes compartirían en un seminario presencial las reflexiones surgidas del trabajo realizado hasta ese momento.
- 5. *Reflexión final individual*. En el ensayo final el alumnado intentaría dar respuesta a las siguientes cuestiones: “¿Cómo aprenden los niños y las niñas? ¿Cómo aprendemos a ser docentes?”.

El proceso de diseño de la propuesta fue el más largo en comparación con el resto de las fases. Durante esta fase se hicieron evidentes las dificultades provocadas por las condiciones contextuales descritas anteriormente. Esto provocó resistencia al cambio por una parte importante del equipo, por lo que la pequeña oportunidad que había para el aprendizaje cooperativo entre docentes no logró superar las tensiones que normalmente surgen ante la diversidad de antecedentes, creencias y valores (Achinstein, 2002; Grossman et al., 2001), experimentando una coordinación artificial (Hargreaves, 1991) o una pseudo-comunidad caracterizada por el imperativo de “comportarse como si todos estuviésemos de acuerdo” (Grossman et al., 2001) y que proviene de la falta de experiencias de este tipo dentro de la cultura académica individualista y competitiva (Peña y Serván, 2021).

En el caso de la profesora protagonista de este análisis, la naturaleza final de esta tarea parecía alejarse de sus “principios de procedimiento habituales”. Sin embargo, dada su posición dentro del grupo, prefirió “no dejar a nadie atrás”, aun no estando del todo conforme con el diseño:

*La idea era desarrollar una tarea que partiese de la experiencia de las estudiantes ya que un grupo importante del equipo veníamos trabajando en torno a la documentación pedagógica y habíamos realizado formación al respecto. Pero mi percepción es que algunos miembros del equipo estaban incómodos con llamarla así y con ese enfoque, que la documentación pedagógica se identificaba con personas concretas y no se quería seguir a esas personas. Los tiempos limitados que teníamos para reunirnos y la intermitencia de asistencia a las reuniones tampoco facilitaba que nos escucháramos unos a otras. Por tanto, y para mantener la cohesión del grupo, que entendía que era mi función como coordinadora, acabamos diseñando una tarea que partía de la teoría y cuyo enfoque era deductivo en lugar de inductivo, algo que no me convenía, lo que creo que luego (me) influyó a la hora de desarrollarla (RD).*

- Fase 3: Acción y observación del plan de práctica diseñado.

El equipo acordó que cada docente podía adaptar la tarea para adecuarse a su identidad y experiencia docente, acuerdo que la docente-coordinadora-caso de este estudio aprovechó para incorporar estrategias que acompañaron la secuencia de situaciones ya consensuadas y que fueron las siguientes:

- *El portafolios virtual como mecanismo para la reflexión sobre la acción*: Consiste en un espacio virtual en el que las estudiantes elaboran un diario reflexivo que transita desde descripciones generales hasta ir focalizando en pequeños *incidentes críticos*. Este portafolio incluye una reflexión final metacognitiva sobre lo que habían aprendido, cómo lo habían aprendido y una autoevaluación y autocalificación de toda la experiencia.
- *Una tutoría muy cercana*. El hecho de que sea un portafolio online permite un acompañamiento directo y continuo de la docente (feedback) donde realizaba preguntas que les permitieran concretar y profundizar en sus afirmaciones, de manera que los diferentes temas o ejes que surgieran estuvieran cargados de sentido y vinculados con procesos reflexivos personales.
- *La documentación pedagógica*: Es una oportunidad para hacer visible con medios visuales, narrativos y/o audiovisuales (Hoyuelos, 2007) la imagen de infancia, docente y escuela a través de un trabajo de observación e interpretación del aprendizaje de los niños y las niñas. En relación con esto, la profesora propuso a las alumnas que, una vez acabada la fase de recogida y escritura de evidencias de situaciones de aprendizaje, escogieran al menos una de éstas para elaborar un póster profundizando en el tipo de interpretación (o *ricognizione reggiana*) de la documentación pedagógica. Aunque los principios pedagógicos que esta herramienta incorpora no fueran del todo coherentes con la tarea diseñada por el grupo, la docente tenía una experiencia previa con respecto al valor educativo de la documentación pedagógica y su capacidad para desarrollar competencias profesionales docentes, por lo que decidió imbricarla en el proceso. De hecho, en conexión con el marco epistemológico antes expuesto, esta herramienta se ha desvelado con un enorme potencial para incidir especialmente en aquellas disposiciones subjetivas y, por tanto, por debajo de la

consciencia (valores, actitudes y emociones), de las y los docentes en formación inicial (Maldonado-Ruiz & Soto Gómez, 2021).

a) Fase 4: Reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación.

Una vez desarrollada y estudiada la propuesta por los dos grupos, llegó la hora de analizar lo ocurrido en una última reunión del equipo. En este encuentro volvieron a emerger posiciones diferenciadas entre los y las participantes. Mientras que unos destacaban el valor de esta al *rescatar evidencias de que el alumnado universitario entiende mejor cómo aprenden los niños y las niñas* [M.A., RED, 1/07/2019], otros apreciaban confusión con la denominación de “situaciones de aprendizaje”:

*Se produce un debate sobre la confusión con el término de situación de aprendizaje que se aprecia y la conveniencia de trabajarlo desde la documentación pedagógica. La profesora-coordinadora-sujeto de este estudio piensa que – bajo su experiencia - ha sido un obstáculo la fase de la tarea en la que el alumnado tenía que determinar qué caracterizaba una situación de aprendizaje para luego, según ese guion, buscar las situaciones. Según ella, cuando ha trabajado desde la documentación pedagógica esta confusión no ha aparecido porque ésta supone partir de una mirada atenta y abierta a los aprendizajes de los niños y las niñas* [RED, 1/07/2019].

Con respecto al análisis de la información, es preciso señalar que, en primer lugar, el grupo constituyó tres categorías previas que se correspondían con las tres competencias que la tarea pretendía desarrollar. Sin embargo, dada la casuística que hasta ahora se ha narrado y que, como veremos a continuación, se evidenciará en la naturaleza de los resultados, asumimos la emergencia de la investigación (Charmaz, 2006) y decidimos construir una taxonomía de categorías nuevas que respondiera a la realidad de los datos. En este sentido, se realizó un análisis categorial de la información recogida (Coffey & Atkinson, 1996; Gibbs, 2012) gracias al software de análisis cualitativo de datos Nvivo. De las casi 800 referencias (bits de datos) arrojadas por los citados instrumentos, se conformaron un total de 32 categorías. Fruto del proceso de refinamiento y jerarquización de estas, el diagrama final de nuestro análisis está estructurado en 4 categorías principales: la presión academicista que viven las estudiantes, la búsqueda de aprobación externa, la emergencia del *ego* en la experiencia pedagógica, y las transformaciones que estimularían un posible desarrollo de competencias.

#### 4. Análisis y discusión de resultados: Cuando la emoción se antepone a la razón

La primera idea que habría que destacar de este estudio sería que, como apuntan las evidencias, la propuesta diseñada no terminaba de convencer a la profesora-sujeto de este caso. Esto la llevó finalmente a intentar que lo que hasta ahora estaba proponiendo para ese periodo de prácticas *conviniere*, de alguna manera, con los procedimientos que habían acordado. A partir de aquí podríamos empezar a pensar en qué ocurre cuando se consensua de manera “artificial” una propuesta en la que al menos una de las participantes no cree, pero pone por delante la cohesión del grupo en su rol de coordinadora.

En este sentido, las evidencias reflejan que, pese a los intentos de la profesora de sostener esta propuesta medianamente coherente entre sus principios y los del grupo, la experiencia vivida emana una serie de problemáticas - muchas de ellas a nivel afectivo - que impidieron que las alumnas vivieran de la manera esperada esta experiencia educativa:

##### 4.1. La nebulosa de la presión academicista

Durante el desarrollo de la experiencia, el grupo vive con mucha incomodidad e incertidumbre la propuesta de “buscar situaciones”. El dilema de lo desconocido presionaba su experiencia academicista que, para algunas, tenía que ver con la novedad del concepto de situación de aprendizaje:

*Yo no sabía identificar una situación como tal porque nunca me han dicho “busca una situación”* [Cecilia-EP].

Quizás uno de los motivos de esto sea que la misma profesora no terminaba de encajar la propuesta y por eso tampoco supo transmitirla al grupo de estudiantes. De hecho, la dinámica que ella venía desarrollando hasta el momento en el Prácticum II, la documentación pedagógica, seguía una lógica diferente: observar las infancias dejándose impregnar por su cultura de cara a comprender sus inquietudes, intereses y procesos de aprendizaje para así poder diseñar contextos ricos para el desarrollo de competencias en el alumnado de Educación Infantil:

*Del primer seminario salí con una sensación muy incómoda. [...] Creo que nunca llegué a entender bien el sentido de esta primera actividad y, precisamente por eso, no supe orientarla bien. Como resultado, el alumnado, que ya tenía unas condiciones contextuales complicadas, se bloqueó completamente y no llegaba a entender qué es lo que tenía que buscar* (RD).

Con respecto a las condiciones contextuales, la profesora se refería a la intensidad de la agenda de su grupo de estudiantes que, al ser ya técnicos en Educación Infantil, seguían un plan de estudios más intenso que el común al compaginar dos turnos para hacer el Grado en tres años (“*a pesar de tener las asignaturas de la tarde*” [Aurora-EP]) y simultanear las responsabilidades como estudiantes con otras cuestiones laborales (“*yo personalmente sí me he agobiado más porque yo trabajo también*” [Insaf-EP]). Por lo que tenían la tendencia a incorporar una lógica academicista y menos comprometida con un proceso reflexivo con su experiencia previa, como veremos más adelante. Una confusión y presión que parece disminuirse cuando la docente introduce la documentación pedagógica como forma de presentar las situaciones de aprendizaje porque las estudiantes empiezan a comprender el sentido de la tarea, aunque inicialmente les bloqueara al sumarse con una propuesta que no acababan de comprender. Este tipo de escenas -vivas de manera similar por el resto del grupo- nos hace pensar en la desconexión entre lo que se les estaba proponiendo desde la universidad inicialmente (un pensar “en abstracto”, como lo denomina Dewey, 1997) a lo que estaban viviendo con las niñas y los niños en la escuela. Esta nueva forma de mirar hizo que, pasada la experiencia, lo señalaran como aprendizaje porque “*Mientras los niños/as jugaban yo estaba viendo que estaban haciendo algo, pero no reconocía que en ese momento estaban aprendiendo. Para ello tenía que cambiar la forma de verlos y había que mirar más allá*” [Insaf-RFP].

No obstante, al final del prácticum siguen considerando el investigar como una actividad “anexa” a su intervención en el aula:

*En lo referente a mi aprendizaje, aunque se ha basado principalmente en la observación y recopilaciones de estas [situaciones], esto no quiere decir que no haya intervenido en el aula, pues la mayor parte del tiempo mi labor en esta ha sido como la de una docente más [...] [Aurora-RFP].*

Esto, que se evidencia en esta estudiante pero que se desprende de esa sensación de incomodidad del resto, nos ofrece la oportunidad de pensar que la investigación no se contempla como una acción profesional cotidiana, algo que sí pretendía la tarea diseñada por lo que mostraba las resistencias de su conocimiento práctico.

#### 4.2. La necesidad de buscar la aprobación externa

Esta tendencia academicista que empezamos a evidenciar aparece de nuevo en su interés por resolver la tarea desde donde pensaban que iban a “sacar más nota”:

*Con este grupo me ha costado mucho hacerles entender que el propósito es que hicieran cosas con sentido en sí mismas. Ellas tienen aprendido que las tareas académicas no tienen sentido en la realidad y, por más que les dices, no la conectan con la realidad o, si la conectan, enseguida la desconectan porque les preocupa que así no estén haciendo lo necesario para sacar nota [Profesora-RED].*

De alguna manera tienen temor a no conseguir la aprobación del otro (en este caso la docente universitaria) cuando se les propone salir del sistema productivo basado en el valor de cambio y no el valor de uso de las herramientas simbólicas que se necesitan para ser docentes. De este modo, las estudiantes buscan más la adecuación de las situaciones recogidas con las características seleccionadas que experimentar hábitos reflexivos que les permitan aprender y crecer como profesionales:

*Tutora: [...] Cada una ha cogido una situación pensando que reflejaba bastantes características de esa lista. Porque ya hablamos en el otro seminario de que no en todas las situaciones se iban a dar todas las características.*

*Melody: Yo he buscado donde hubiera mucho. [SEM3].*

Ese “buscar donde hubiera mucho” también se aleja del reconocimiento a las potencialidades de las infancias, situándose en un lugar (metafórico) academizado que no ayuda a dotar de sentido la competencia investigadora, llegando a asumir que suceden hechos importantes que no saben observar: “*A lo mejor está pasando algo súper importante y nosotros no sabemos apreciar esa situación*” [Melody-EP].

Este miedo a *no dar la talla* afecta a la incorporación progresiva de nuevos hábitos docentes (experimentación de la teoría), produciéndose, como ocurrió con el grupo de docentes universitarios, un proceso “artificial” de elaboración de la tarea.

#### 4.3. Cuando el ego y las falsas expectativas impiden avanzar

Las evidencias recogidas indican cómo el proceso se había vivido con un miedo inusual en un marco de inseguridad. Finalmente, la mayoría del grupo asume que tenían unas expectativas que no respondían a la realidad de la tarea propuesta: “*Luego cuando lo aprendí vi que no era para tanto. [...] Le estaba dando más bombo del que era y eso no me dejaba ver*” [Cecilia-EP]. En este sentido, los seminarios presenciales en la facultad se convirtieron en espacios y tiempos (físicos y metafóricos) en los que el acompañamiento formativo de la tutora académica, junto al diálogo con las compañeras, fueron elementos clave para “descomprimir el



estrés”: “El seminario te permite escuchar cómo está trabajando tu compañera, que te ayude también por si tú... O ves que su idea es mejor, o contrastas cosas...” [Aurora-EP].

Del mismo modo, también apreciamos (con mayor fuerza en la mitad del grupo) una cierta resistencia a admitirse vulnerables (ego) y señalar su evolución respecto al rol de observación: “Soy muy analítica y soy muy observadora. Es mi actitud, porque soy así. Yo soy así” [Insaf-EP]. De hecho, se aprecia cómo el grupo fue acomodándose progresivamente en la pregunta sobre “qué aprenden las niñas y los niños”, pero cuando llegó la hora de mirarse a sí mismas, respondiendo a la pregunta metacognitiva de “qué aprendo yo” no mostraron esa facilidad:

*Tutora: Tú [a Melody] antes como maestra no conocías ese material. Por lo tanto, nunca se te habría ocurrido usarlo. Y ahora, a lo mejor, sí. [Melody llora] Pero no te agobies, si la idea que has tenido es muy buena. [...] Lo que te agobia es que no encuentras las respuestas ¿O no? Pero las vas a encontrar, ten confianza, que la vas a encontrar seguro. Lo que pasa es que es verdad que tenemos poco hábito de preguntarnos.*

*Cecilia: Es que esa es la cosa: Y yo que sé ¿Qué he aprendido yo? [SEM4]*

En este sentido Kaufman (2004) destaca que uno de los patrones culturales de nuestra sociedad occidental es la necesidad de competir y de tener éxito, lo que provoca en el ser humano un especial miedo al fracaso, además de un rastro invisible de la escuela academista que exonera al estudiante de la capacidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje y mostrarse vulnerable al error.

#### 4.4. Reflexiones sobre el desarrollo de competencias en las alumnas participantes

¿Significa que todas estas creencias irracionales pertenecientes al conocimiento práctico de las estudiantes y que se traducen en miedos e inseguridades han impedido el desarrollo de competencias en ellas? Teniendo en cuenta el escaso tiempo de duración de la propuesta (4 semanas), creemos que más que “reconstrucción” deberíamos hablar sobre todo en términos de “movilización”. Desde este prisma, las evidencias recogidas muestran que sí ha habido cierto impacto en el conocimiento práctico del grupo. En este sentido, creemos que uno de los giros más potentes surge tras la retroalimentación realizada por la profesora en sus diarios de aprendizaje:

*“Me llama la atención que des tanta importancia al juego libre y luego no describas lo que hacen y aprenden los niños y las niñas en este rato. Creo que podrás encontrar muchas evidencias de situaciones de aprendizaje en esos momentos” [Retroalimentación en DA Melody-12/03/2019].*

Esta retroalimentación que, extraída del contexto podría ser vista como una acción directiva, implica para las estudiantes una invitación a mirar el juego y su imprevisibilidad, como un espacio para “aceptar el reto de la complejidad” (Cabanellas y Eslava, 2001, p.19).

*Esta mañana, durante el juego libre, me ha surgido la duda al ver a los niños jugar de por qué todos hacemos comida jugando, porque siempre hay alguien que juega a hacer de comer [...]. Los niños de todas las edades lo hacen, como juego simbólico, pero es curioso ver cómo de todo lo que se puede simular lo que más se hace es hacer comida [Cecilia-DA-14/03/2019].*

Este foco de curiosidad sobre el juego infantil también se percibe en la naturaleza de las evidencias gráficas que las participantes recogen ya que se produce un cambio, sobre todo, en dos de las cuatro estudiantes: pasan de rescatar únicamente actividades dirigidas (Imagen 1) a profundizar en los matices propios del juego espontáneo infantil (Imágenes 2 y 3) (Figura 1) [Insaf-DA]:

#### Figura 1

*Imagen 1: 11/03/2019; Imágenes 2 y 3: 21/03/2019.*



Y este mirar a la infancia y dejar de centrarse en lo que hace la maestra ocurre tras la introducción de la documentación pedagógica en el desarrollo de la tarea. Parte de las alumnas empiezan a comprender que el aprendizaje necesita de ese querer aprender del que hablamos en este artículo y que eso se produce sobre

todo cuando los niños y las niñas tienen oportunidad de desarrollarse de forma autónoma en el contexto que han creado las maestras y no tanto cuando éstas desarrollan actividades más dirigidas y estructuradas.

¿Y qué papel juega la “teoría” a lo largo de la experiencia? Aunque el foco en el diseño de la propuesta estuviera situado en el desarrollo de competencias docentes, su estructura hipotético-deductiva dificultaba avanzar en el doble proceso que facilita la reconstrucción del conocimiento práctico (teorización de la práctica y experimentación de la teoría). De hecho, discursivamente, parte del grupo refleja claramente este tránsito lineal: “*Lo habíamos visto en el aula [universitaria], pero cuando tú lo ves de verdad dices “ostras, pues es cierto” o “se equivocan” [Aurora-EP].*”

No obstante, las evidencias recogidas también nos muestran que hay un número importante de momentos en los que las estudiantes de maestra “re-formulan, re-colocan lo observado en un nuevo contexto, re-orientando los datos para permitir [...] nuevas correlaciones según los diversos ámbitos conceptuales desde los que se interprete” (Cabanelas et al., 2007, p. 108). Este proceso de *teorización de la práctica* (Soto et al., 2015) fue emergiendo por la cualidad pedagógica del contexto de prácticas unida a la invitación por parte de la profesora de crear ese panel de documentación pedagógica que invitara a mirar más allá de la evidencia: “*Fuimos al campo a buscar mariposas, yo eso nunca lo he hecho. Entonces, los niños sabían las partes de la mariposa [...] Eran cosas que tú decías “¿niños con cinco años?” Pues sí, ¿por qué? Por la manera de enseñárselo” [Cecilia-EP].* Así es como las estudiantes van desplazando su foco de trabajo desde las “situaciones de aprendizaje” a la elaboración de documentación pedagógica, en cuya interpretación intersubjetiva durante los seminarios, se producían diálogos de construcción colectiva del conocimiento en los que emergían creencias (generalmente situadas en bajas expectativas hacia lo que son capaces de hacer los niños y niñas). Un proceso de interpretación pedagógica de la realidad que se produce fundamentalmente al final de la experiencia:

*Insaf: Yo diría la foto 1 porque ésta es como más guiado. No se está generando autonomía, que es uno de los principales que dijimos [...].*

*Tutora: Ahí interviene la maestra, ¿vosotras qué pensáis?*

*Insaf: No, ahí no interviene [...].*

*Tutora: Lo han hecho ellos y, ¿quién lo ha puesto ahí? [...].*

*Aurora: Ella ha puesto el material en el aula.*

*Insaf: El material y el tiempo suficiente como para trabajar con ese material.*

*Aurora: Y dándole la libertad, utilizando la metodología de juego libre. [SEM3]*

#### 4. Conclusiones

A pesar de la diferencia entre los puntos de partida de los grupos que componen este estudio (el del profesorado universitario que desarrolla la investigación-acción y el del alumnado que experimenta la propuesta de “situaciones de aprendizaje”), hemos encontrado cómo las experiencias vividas señalan a cuestiones coincidentes.

a) En el plano de la *formación permanente del profesorado universitario*, las condiciones contextuales de intensidad y precariedad del trabajo docente y el miedo a lo nuevo provocaron que la naturaleza de la tarea diseñada y “consensuada” entrase en contradicción con el propósito también consensuado de desarrollo de competencias ya que, analizando la naturaleza de la tarea diseñada, no parece haber tenido en cuenta las disposiciones subjetivas de las estudiantes (valores, actitudes y emociones). Tres dimensiones que, generalmente, pese a que son relevantes para poder desarrollar el pensamiento práctico docente de manera armónica e integral, no se incorporan de manera explícita en la formación del profesorado, donde fundamentalmente se valora el desarrollo del conocimiento y las habilidades. Evidenciando así el conocimiento práctico de parte del grupo de docentes universitarios. Un conocimiento que evidencia la distancia entre “entre el procesador y el ejecutor humano, es decir, entre lo que pensamos, decimos, sentimos y hacemos” Pérez Gómez (2019, p. 13). Esto subraya la necesidad de seguir construyendo espacios y tiempos para la coordinación, para el diálogo pausado y para el desarrollo de diferentes ciclos que permitan sacar a la luz estas creencias irracionales (teorización de la práctica) que permitan reconstruir aquellos hábitos e inercias que impiden el desarrollo de competencias. Sólo de esta manera el equipo docente participante podría sentirse “identificado” con la propuesta, afrontando las dificultades que emerjan desde lo que el grupo ha acordado y no desde el repertorio propio de su bagaje profesional (su conocimiento práctico *primitivo*). Aquí cabría preguntarse quizá si la Lesson Study (Pérez Gómez et al., 2015), como proceso de investigación acción cooperativa, podría contribuir a poner en cuestión las *teorías en uso* gracias al constante contraste intersubjetivo.

b) En el plano de la *formación inicial de docentes*, las consecuencias del proceso vivido por el profesorado (sumado a las condiciones contextuales de este grupo de estudiantes) parecen haber facilitado que la

experiencia pedagógica esté marcada por una disposición emocional negativa (miedo) que, como diría Korthagen (2008), hace que los y las docentes recurran a “patrones antiguos” que forman parte de su historia personal y profesional. Este miedo parece haber comenzado a diluirse (al menos, en parte), considerando las últimas evidencias presentadas en el apartado de discusión, con la incorporación del panel de documentación pedagógica. Una experiencia de apertura que diluye las resistencias iniciales a cuestionarse (la presencia del *ego*) a raíz de lo acontecido en la práctica y a admitir cierta sorpresa sobre las posibilidades de la infancia.

Sin embargo, cabría preguntarse si estas resistencias no se vieron fortalecidas por la propia estructura de la tarea diseñada: mirar a las niñas y los niños para afirmar o rechazar sus teorías previas (el listado construido). Una perspectiva que supone un posicionamiento ético con la profesión docente en Educación Infantil: la necesidad de que las maestras y maestros construyan “una relación pedagógica que conlleva una obligación con respecto a la existencia de la Alteridad” (Dahlberg et al., 2005, p. 71). Un proceso donde necesariamente hemos de replantearnos qué entienden y entendemos por “aprendizaje” y qué hubiera pasado si en lugar de “buscar *situaciones de aprendizaje*” *prefabricadas desde nuestras propias concepciones*, hubieran comenzado su andadura en las prácticas siguiendo un proceso de re-conocimiento de la infancia desde lo que ellos son dejándose sorprender. Un punto de partida que sí asume la documentación pedagógica y desde el cual se transita a la reflexión sobre las competencias vinculadas a esos procesos. Este otro enfoque podría facilitar un movimiento más sinérgico entre la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría.

Adoptando una mirada más global, los resultados emergidos de ambos grupos evidencian una ausencia de experimentación de las posibles “nuevas” teorías re-formuladas, algo que, según el marco epistemológico antes compartido, se antoja crucial para el desarrollo del pensamiento práctico y, por tanto, para el desarrollo de competencias docentes.

En resumen, podríamos decir que promover el desarrollo del pensamiento práctico docente no es sólo una tarea necesaria en la formación inicial de docentes, sino también para nuestra propia formación como formadores de docentes, un espacio donde las resistencias más irracionales también se manifiestan. Todos los implicados en la formación de docentes tenemos el reto de cómo construir escenarios pedagógicos abiertos al cuestionamiento, donde el miedo y las inseguridades personales se fortalezcan por la potencia y la complicidad del grupo. La formación inicial necesita vincularse necesariamente con la investigación, es decir, con entender al docente como un intelectual que indaga, investiga, experimenta, diseña y evalúa su práctica docente. Este profesional “intelectualmente comprometido y activo” (Ayuste y Trilla, 2012), pedagógicamente responsable de la dimensión educadora de su tarea docente (Biesta, 2017), y consciente de su indeterminación interna (Standish y Thoilliez, 2018) supone lo que Korthagen (2017) denomina como desarrollo profesional 3.0, aquel que atiende las múltiples dimensiones de su, a menudo, inconsciente y multidimensional conocimiento práctico. En otras palabras, es aquel que incorpora no solo lo que saben, sino lo que piensan, sienten y quieren. “El aprendizaje de los estudiantes de docente sólo es significativo y poderoso cuando está integrado en la experiencia de aprender a enseñar” (Korthagen et al., 2006, p. 1030). Por tanto, y siguiendo a Hargreaves (2005), hemos de comprender que los maestros son aprendices sociales y que debemos prestar atención no solo a su capacidad para cambiar, sino también a sus deseos de hacerlo.

## Apoyos

Este proyecto, de dos años de duración, fue financiado por la Universidad de Málaga dentro de la convocatoria 2017-2019 de Proyectos de Innovación Educativa (PIE 17-089).

## Referencias

- Achinstein, B. (2002). *Community, diversity, and conflict among schoolteachers: The ties that blind*. Teachers College Press.
- Andersen, C. L., y West, R. E. (2020). Mejorando la mentoría en la educación universitaria y explorando las implicaciones para el aprendizaje en línea. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 20(64). <https://doi.org/10.6018/red.408671>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Morata.
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, Learning, and Action. Individual and Organizational*. Jossey-Bass.
- Atkinson, P. (1992). *Understanding Ethnographic Texts*. Sage Publications.
- Atkinson, T., y Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Octaedro.
- Ayuste, A. y Trilla J. (2012). El intelectual como intelectual, como ciudadano y como educador. *Aula de encuentro: Revista de investigación y comunicación de experiencias educativas*, 1, 107-117.

- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge.
- Brackett, M. A., Regina-Reyes, M., Rivers, S. E., Elbertson, N. A. & Salovey, P. (2011). Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation, and Student Conduct. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27-36. <https://bit.ly/3jktxEa>
- Cabanellas, I., Eslava, J. J., Eslava, C., y Polonio, R. (2007). *Ritmos infantiles. Tejidos de un paisaje interior*. Octaedro-Rosa Sensat.
- Cabanellas, I., y Eslava, C. (2001). Nacimiento del sentido estético. *Aula de Innovación Educativa*, 106, 16-20. <https://bit.ly/3aWI9oK>
- Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage Publications.
- Claxton, G. (2008). *What's the point of school? Rediscovering the heart of education*. One World Publications.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data. Complementary research design*. Sage Publications.
- Corbera, E. (2015). *El arte de desaprender. La esencia de la Bioneuroemoción*. El Grano de Mostaza.
- Dahlberg, G., Moss, P., y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Graó.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa Vol. I. El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Elliott, J. (2012). Developing a science of teaching through Lesson Study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(2), 108-126. <https://doi.org/10.1108/20468251211224163>
- Ellis, A. (1988). The importance of the human factor. *Nonprofit Management Leadership*, 27(6), 37-40. <https://doi.org/10.1002/pfi.4170270609>
- Funes, S. (2014). Las emociones en el profesorado. En I. García, *El estudio del discurso en comunidades educativas: aproximaciones etnográficas* (pp. 181-188). Traficantes de sueños.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Morata.
- González-Calvo, G. (2020). Riesgos, entusiasmos e incertidumbres en torno a la carrera profesional universitaria: el nudo gordiano de la investigación en España. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 1(1), 69-82. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.6797>
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103(6), 942-1012. <https://bit.ly/3DSEmoA>
- Hagger, H., & McIntyre, D. (2006). *Learning Teaching from Teachers. Realising the potential of school-based teacher education*. Open University Press.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. M. (2005). How Teachers Learn and Develop. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 358-389). Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. (1991). Contrived collegiality: The micropolitics of teacher collaboration. In J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation* (pp. 46-72). Sage Publications.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)* (5.a ed.). Morata.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Revista Aula de Infantil*, 39, 5-9.
- James, C. (2011). The Importance of Affective Containment for Teacher Effectiveness. En C. Day & J. Chi-Kin Lee (Eds.), *New Understandings of Teachers' Work. Emotions and Educational Change* (pp. 119-136). Springer.
- Kaufman, G. (2004). *Psicología de la vergüenza*. Springer Publishing Company.
- Kemmis, S. (2012). Phronesis, experience, and the primacy of praxis. En E. A. Kinsella y A. Pitman (Eds.), *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions*. (pp. 147-162). Sense Publishers.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Korthagen, F. A. J. (2008). *Linking practice and theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Routledge.
- Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.

- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101. <https://bit.ly/3lTdG0V>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Maldonado-Ruiz, G., & Soto Gómez, E. (2021). “Placing oneself on the other side”: how teachers’ dispositions toward research can be constructed through pedagogical documentation. A case study in Spain. *Early Years. An International Research Journal*.
- Manso, J. (2019). *La formación inicial del profesorado en España. Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Gobierno de España.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593. <https://bit.ly/3aZnArg>
- Marina, J. A. (2006). *Anatomía del miedo. Un tratado sobre la valentía*. Anagrama.
- Peña, N. y Serván, M.J. (2021). La cooperación en la Lesson Study, escenario privilegiado para el desarrollo de las disposiciones docentes en la formación inicial. En A.I. Pérez-Gómez y E. Soto (Coords.), *Lesson Study: Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital* (1ª Edición). Morata.
- Pérez Gómez, Á. I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Homo Sapiens Ediciones.
- 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. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Pérez Gómez, Á. I., Soto Gómez, E., & Serván Núñez, M. J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 29.3(84), 81-101. <https://bit.ly/2Z9Zijb>
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester, Mass. Peter Smith.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., y Pérez Echeverría, M. del P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. del P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Graó.
- Pozo, J. I., y Monereo, C. (2009). La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En J. I. Pozo y M. del P. Pérez Echeverría (Eds.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 9-28). Morata.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning (Contesting Early Childhood)*. Routledge.
- Schön, D. A. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós Ibérica.
- Soto, E., Serván, M.J., Pérez Gómez, A.I. & Peña, N. (2015). Lesson Study and the development of teacher’s competences: From practical knowledge to practical thinking. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3) 209-223.
- Standish, P. y Thoilliez, B. (2018). El pensamiento crítico en crisis. Una reconsideración pedagógica en tres movimientos. *Teoría de la educación*, 30(2), 7-22. <https://doi.org/10.14201/teoredu302722>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Vaello, J. (2009). Educar los sentimientos. El profesor emocionalmente competente. *Revista Crítica*, 964, 26-30.