



Revista Interuniversitaria de Formación del
Profesorado
ISSN 0213-8646
Asociación Universitaria de Formación del
Profesorado

Siete itinerarios singulares y convergentes de formación en relación a las Lessons Studies. Las dimensiones del conocimiento práctico como ejes de análisis y posibilidades para la transformación de la práctica educativa

PEÑA,, Noemí; BECERRA, Ana Fátima; GARCÍA, Sergio; RODRÍGUEZ, José Antonio; VÁSQUEZ, Kena
Siete itinerarios singulares y convergentes de formación en relación a las Lessons Studies. Las dimensiones del conocimiento práctico como ejes de análisis y posibilidades para la transformación de la práctica educativa
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 29, núm. 3, 2015
Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443871007>

Siete itinerarios singulares y convergentes de formación en relación a las Lessons Studies. Las dimensiones del conocimiento práctico como ejes de análisis y posibilidades para la transformación de la práctica educativa

Seven singular and convergent training pathways in relation to Lesson Studies. Dimensions of practical knowledge as the pillars of analysis and possibilities to transform educational practice

Noemí PEÑA, / Email: noemiptr@uma.es

Universidad de Málaga, Spain

Ana Fátima BECERRA

Universidad de Málaga, Spain

Sergio GARCÍA

Universidad de Málaga, Spain

José Antonio RODRÍGUEZ

Universidad de Málaga, Spain

Kena VÁSQUEZ

Universidad de Málaga, Spain

Noemí PEÑA, Ana Fátima BECERRA,
Sergio GARCÍA, et. al.

Siete itinerarios singulares y convergentes de formación en relación a las Lessons Studies. Las dimensiones del conocimiento práctico como ejes de análisis y posibilidades para la transformación de la práctica educativa

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 29, núm. 3, 2015

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado

RESUMEN: Con el fin de contribuir al enriquecimiento de los procesos de formación del profesorado y atendiendo a un enfoque centrado en el conocimiento en la acción de Schön, en este artículo se presentan los siete estudios de casos realizados a lo largo de un Proyecto de Investigación I+D desarrollado en la Universidad de Málaga con la finalidad de comprender y conocer mejor las dimensiones del conocimiento práctico y su influencia en el proceso de reconstrucción a través de las Lessons Study, una herramienta metodológica potente para la identificación, contraste y revisión autónoma y cooperativa de este tipo de conocimiento. Se llega a la conclusión de que esta estrategia de formación es una rica propuesta para el cuestionamiento de la teoría y la práctica docente.

PALABRAS CLAVE: Conocimiento práctico, Lesson Study, Teorías de la acción, Práctica reflexiva, Comunidades de formación..

ABSTRACT: The aim of this paper is to contribute to improving teacher training processes, using an approach based on practical knowledge and practical thinking (Schön's knowledge-in-action), by exploring and understanding the relationships between espoused theories and theories-in use of a group of seven pre-school teachers involved in a process of in-service training based on Lesson Study, a powerful methodological tool to independently and cooperatively identify, contrast and review such theories. The conclusion reached is that this training strategy is a good proposal for questioning teaching theory and practice.

KEYWORDS: Practical knowledge, Lesson Study, Theories of action, Reflective practice, In-service training..

Introducción

Los resultados a presentar se enmarcan dentro del contexto empírico de un Proyecto Nacional de Investigación ¹ desarrollado durante dos cursos escolares entre los años 2012 y 2014, que consistió en la inmersión de cinco investigadores en la vida del aula de siete maestras de Educación Infantil, repartidas por la provincia de Málaga, a través de dos momentos: uno previo y otro posterior a la participación en una experiencia de LS Study (a partir de ahora LS).

Uno de los propósitos de esta indagación fue identificar la evolución del conocimiento y del pensamiento práctico y su posible reconstrucción a través del estudio de los casos de las siete maestras participantes. Extrayendo el estilo docente de cada una de ellas y analizando las posibles transformaciones en relación a las dimensiones -los conocimientos, las habilidades, las actitudes, los valores y las emociones- del conocimiento práctico teniendo presente sus matices y particularidades. Así, dentro de este marco, a continuación expondremos un breve resumen de cada caso. No obstante, antes de introducirnos de lleno en ello hemos de decir que todos los datos aportados provienen tanto de las "Teorías Declaradas" (Argyris, 1992) extraídas a través de entrevistas (48 en total) y de siete relatos autobiográficos, como de las "Teorías en Uso" recogidas a través de largas sesiones de observación de la práctica dentro del campo de acción (158 sesiones en la totalidad de los casos).

De algún modo intentamos recoger información de aquello que numerosos autores consideran como la mente dual (Pozo, 2014; Kahneman, 2011; Marina, 2012; Pérez-Gómez, 2012; Evans, 2010): (1) Una mente ancestral e implícita que funciona sin necesidad de la conciencia y que se caracteriza por ser más rápida, económica y silenciosa (teorías en uso); (2) Y otra más racional que se considera como más eficaz por nuestra cultura, pero que en gran medida racionaliza a posteriori las creencias que le proporciona la mente implícita (teorías declaradas).

El marco conceptual de este artículo puede encontrarse con detalle en este mismo monográfico en el artículo de Pérez Gómez, Soto y Serván; en Pérez Gómez, Soto, Serván y Peña (2015); y también en Peña, Vásquez, Rodríguez, Becerra, García y Pérez (2014), una de cuyas fuentes teóricas se sitúa en lo que Schön (1998) denominó Conocimiento en la acción.

Siete maestras, siete itinerarios, siete historias ²

Caso 1. Una maestra "emocionalmente intuitiva"

Belén es una maestra con más de veinte años de experiencia docente. Es una persona luchadora, inconformista, activa, comprometida y segura de sí misma. Según ella, es "emocionalmente intuitiva", pues afirma moverse por emociones y estados de ánimo y no por razonamientos o por la búsqueda de éxito (Entrevista Caso 1 pre-LS). Esto efectivamente ha fraguado una manera peculiar de pensar, sentir y percibir la experiencia

formativa de la LS, siendo clave para la cristalización en su práctica (experimentación de la teoría) de ideas, objetivos y estrategias que venía tramando desde hacía tiempo y que han supuesto un giro radical en su acción como docente:

Comparándolo con respecto al año pasado... pues yo me siento más cómoda, me divierto más, porque me he quitado presiones (...). Además, ahora veo a los niños y niñas felices, con lo cual me transmite que lo que estoy haciendo no está mal. Me siento feliz (Entrevista Caso 1 post-LS).

Los primeros cambios que se perciben son los relacionados con la metodología, enfatizando sobre un enfoque concreto de enseñanza a través de la transformación de lo que antes denominaba como rincones en ambientes potentes de aprendizaje, es decir, contextos flexibles, democráticos y ricos. Esta metodología se ha convertido en el eje vertebrador que da sentido al qué y cómo se enseña en su aula, y que se acerca a la automatización progresiva de actitudes relacionadas con un rol basado en la documentación y la observación que ahora defiende explícita e implícitamente.

Todo esto a su vez aparece respaldado por un acontecimiento insólito generado por la necesidad de trabajar en equipo que esta maestra reafirmó durante su participación en la LS: El trabajo coordinado con otra maestra a modo de pareja pedagógica aunando prácticas y fusionando aulas.

Para la comprensión de otras de las raíces causantes de este cambio cualitativo, quisiera aludir a las disposiciones -entendidas como el componente más intrínseco de la personalidad docente (Socket, 2006; Dottin, 2009)-, así como a la historia familiar y escolar que experimentó a lo largo de su infancia. Posiblemente de forma inconsciente, esta maestra ha ido creando a lo largo de su experiencia vital unas prioridades -condicionadas por su etapa infantil- que se han ido alimentando y complejizando conforme iban ampliando su ámbito de relaciones y experiencias (Pérez, 2012). El hecho de no sentirse parte de un sistema escolar percibido, sentido y declarado como transmisivo, incoherente, aburrido y "sin sentido" ha podido influir en que a lo largo de su trayectoria profesional haya ido buscando otras estrategias y uniéndose a experiencias y grupos que le presentaban otras formas de hacer alternativas. Esto, unido a una serie de valores y actitudes como la seguridad y el inconformismo, y a la prevalencia de emociones positivas sobre las negativas que le caracterizan por ser una persona activa, optimista, alegre, ilusionada y esperanzada, han podido hacer más difícil la aparición de otras emociones y sentimientos que suelen surgir ante el cambio y la incertidumbre, como el miedo, el bloqueo y la frustración. Todo esto ha favorecido la presencia de un terreno propicio para el cambio con la incorporación a su vez de la reflexión (tanto individual como colectiva provocada por la LS) como parte del trabajo docente antes y después de la acción que, aunque generan estados de nerviosismo y estrés ante la imprevisibilidad, son claves para tomar una postura más analítica y crítica de la realidad (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Bracket y Caruso, 2007).

Caso 2. Una trayectoria profesional reconocida

Lena es una maestra experimentada con 24 años de trayectoria laboral, reconocida, legitimada por la comunidad y, como consecuencia, muy segura de su práctica docente. Se dice en constante lucha entre la tradición y la innovación. Sin embargo, aunque en un principio su disposición era de escasa apertura, tras su paso por esta experiencia Lena destacó que le había ayudado a visualizar lo que debería ser el trabajo docente ideal, donde los procesos de diseño, planificación y colaboración (teorización de la práctica) tienen un papel fundamental (Entrevista Caso 2 pre-LS).

Sobre sus formas de enseñanza, a pesar de que en un momento previo a la experiencia expresó dudas sobre las posibilidades de modificar su práctica en relación a los ambientes de aprendizaje en el aula y la planificación, confiando más en la experiencia adquirida y en la estructuración de sus propuestas didácticas, tras su participación en la LS declaró tomar conciencia sobre la relevancia y posibilidades del aprendizaje libre del alumnado. No obstante, continúa asumiendo que este trabajo no lo termina de ver en su práctica, donde aparece con claridad un rol dinamizador y de liderazgo con el que ella se muestra segura. Probablemente, la necesaria apertura de los ambientes le provoquen cierta sensación de "descontrol" curricular que, posiblemente, podría activar en ella ciertos sentimientos de inseguridad relacionados con su tarea docente.

...pero, no he encontrado yo la disposición de espacio; hemos leído, hemos hablado sobre el espacio que educa, yo todavía no he encontrado el espacio que me eduque a mí como maestra, para que yo pueda educar de otra manera a mis niños (Entrevista Caso 2, post-LS).

Una evidencia más de cambio coincide con la incorporación de actividades (relacionadas con contenidos matemáticos) con cierto grado de planificación en su práctica cotidiana (experimentación de la teoría), parecidas a las diseñadas en el proceso de LS Study no solo por el contenido curricular sino también por el metodológico, cuando en un primer intento los abordó a través de un ambiente de aprendizaje.

Relacionado con la evaluación de los aprendizajes, tras su participación en la LS ha comenzado a valorar y a darle una importancia mayor a la observación, el registro y la documentación, por lo que como consecuencia ahora trata de incorporarse en los momentos de juego libre, los que anteriormente aprovechaba para realizar otras tareas burocráticas ajenas a la actividad de los niños y niñas. Además, procura capturar imágenes de los procesos de aprendizaje, rechazando las "fotografías de pose" que en momentos anteriores venía haciendo (experimentación de la teoría).

Finalmente, se podría decir que en este caso la fuerza de las creencias y las emociones basadas en su propia experiencia, el reconocimiento de su práctica por diferentes actores e instancias ligadas a sentimientos de miedo e inseguridad frente al cambio anclan e incentivan sus modos de hacer. Todo esto entendido como valores que dan sentido a su práctica y

que condicionan el tipo de cambios que se han producido tras su paso por la experiencia de LS.

Caso 3. Una maestra flexible

Maite lleva doce años ejerciendo su profesión con vocación y entusiasmo, quizás y como ella misma apunta, por su experiencia como alumna en un colegio de investigación y renovación pedagógica. Una "impronta" educativa que identifica y reconoce (Relato de vida profesional Caso 3, pre-LS), en su afán por perseguir y anhelar una pedagogía diferente.

Esta variable le lleva a definirse como una "maestra anárquica" tanto antes como después de la experiencia de LS, bajo el supuesto de que atiende a lo que emerge en el aula más que al seguimiento de un programa previamente establecido. Aunque esta "anarquía", concebida como flexibilidad para planificar, las LS le han ayudado a entenderla como una búsqueda del sentido de lo que debe aprender el alumnado en relación con el currículum establecido:

...las LS me han ayudado también por ejemplo a saber qué es lo que pretendo y qué es lo que realmente me pide el currículum ¿no?, a la hora de planear, no sólo lo que me pide, sino qué es lo que creo importante que aprendan en la etapa en que están ¿no?, y qué es lo que les puede ayudar (E 1, 29/01/14. Fase Post).

Esta plasticidad y tendencia al cambio entre sus habilidades y disposiciones le llevan a incorporar con naturalidad, tras su participación en la LS, la observación y la documentación, como proceso de evaluación en su práctica cotidiana. Así, declara haber dado un paso más al mostrarse más atenta y expectante a los movimientos del alumnado dentro del tiempo de libre experimentación (Entrevista caso 3, post-LS), ya que esta información le ayuda a identificar y documentar las necesidades del alumnado, para deducir las tareas que debe proponer para acompañar sus procesos de desarrollo (Entrevista caso 3, pre-LS) aumentando el tiempo y la calidad de la observación durante el segundo periodo, ya que después de las LS realiza la observación con mayor detenimiento, atención, intercambio y contacto con el alumnado (experimentación de la teoría); tal como puede apreciarse en las siguientes evidencias, la primera corresponde al periodo previo al desarrollo de la LS y la segunda al periodo posterior a la LS:

Mientras los niños y niñas experimentan de forma libre la maestra aprovecha para salir del aula e ir a la clase de su compañera de grado... (Observación Caso 3, pre-LS). En tanto la maestra deambula entre las parejas de niñas y niños preguntando, indagando y sugiriendo sobre lo que hacen, como parte de ese "renovado" rol de observación (Observación Caso 3, post-LS).

Esta observación, así como el proceso reflexivo desarrollado al hilo de la experiencia en la LS, le llevó a introducir cambios de carácter organizativo que acercaban sus teorías declaradas a sus teorías en uso, como, por ejemplo, proponer un tipo de organización diferente para el momento del desayuno (desayuno libre), que incorporaba una filosofía más respetuosa con las necesidades singulares. Estos cambios revisan

las habilidades pedagógicas, intelectuales y sociales, y ciertos valores y actitudes de su conocimiento práctico, experimentando nuevas teorías en su práctica cotidiana al implementar una estrategia "pedagógica" que atiende y aprecia la diversidad de su alumnado (Entrevista, post-LS).

Asimismo, podemos inferir que dicha transformación también se relaciona con otro de los propósitos experimentados en la LS desarrollada -lograr un rol menos directivo- al incorporar con mayor flexibilidad los deseos y necesidades de sus alumnado en la práctica cotidiana del aula, y no solo en sus declaraciones formales.

Caso 4. Un estilo docente en construcción

Un retrato muy sintético de Lola podría señalar su carácter novel, con seis años de experiencia docente y que, según sus propias declaraciones, está abierta al cambio y en constante experimentación buscando la innovación pedagógica. Al mismo tiempo, reconoce como fuentes de saber sus experiencias docentes en diferentes colegios y su propia práctica, ya que considera que éstas le han permitido conocer y aprender sobre la verdadera vida del trabajo docente en la etapa de infantil.

Bajo este marco, su hacer docente parece determinado por el peso de sus creencias. Unas creencias que por un lado hunden sus raíces en la tradición pedagógica y la cultura escolar heredada -trabajo con fichas y libro de texto, actividades de rutina y el juego libre- y, por otro, en su historia de vida familiar -desarrollo de hábitos, el orden y la disciplina

Cabe destacar que en este caso en particular, la posible transformación del conocimiento práctico se pudo ver limitada por la condición personal y laboral - cambio de centro y baja maternal anticipada- que atravesó esta maestra durante el periodo posterior a la aplicación de LS. No obstante, sí que existen evidencias de ciertas reconstrucciones dentro del plano declarado (teorización de la práctica), concretamente aquellas relacionadas con su papel dentro del aula, la metodología basada en ambientes, el currículum y la documentación de los aprendizajes.

En relación a su rol docente, cabe destacar un cambio importante sobre el talante directivo que caracterizaba la relación que establecía con su alumnado. La participación en la LS le ayuda a tomar conciencia de esta dimensión de su práctica cotidiana pues, a diferencia de lo debatido en las reuniones con el grupo de LS acerca de la no-directividad, ella asumía indicar a los niños paso a paso qué, cómo y con qué hacer las tareas y, posteriormente, tras este proceso, intentó incorporar acciones novedosas para ella, como permitirles decidir con qué material realizarlas.

Tras la experiencia de LS, se evidenció un cambio notable en su forma de percibir el juego libre en los rincones, atribuyéndole un valor educativo como generador de aprendizajes y, por ende, dándole mayor importancia a su presencia y seguimiento en dichos espacios. Incorpora en su discurso la denominación de sus espacios como microambientes, los que reconoce deben ser pensados y planificados con contenidos y objetivos definidos, así como con materiales seleccionados que permitan abordar y alcanzar lo que se pretende.

En consecuencia, ahora le atribuye un claro valor a la observación participante y a la documentación, concibiéndolas como parte fundamental de su trabajo docente porque le permitirán tener una mayor constancia de lo que aprenden los niños y niñas. Herramientas que, declara, le han abierto un mundo que desconocía como parte del proceso de evaluación, ya que únicamente se centraba en rellenar instrumentos propuestos por el libro de texto -los boletines- o por las autoridades educativas.

El registro de la observación y la documentación, antes no lo hacía, no sabía ni que existiera, yo lo aprendí ahora con las LS; y es que la verdad además de que me gusta, descubres cosas que no te percabas en los niños, te permitirme valorar las competencias que ellos van adquiriendo. (Entrevista Caso 4, post-LS).

Aunque las transformaciones del conocimiento práctico han quedado a nivel declarativo, con incipiente incorporación en la práctica de actitudes y habilidades de observación, son significativas en consideración a las particularidades del estudio de caso.

Caso 5. Una maestra del corazón

Este caso lo protagoniza Elsa, una maestra con más de veintidós años de experiencia, cuya historia de vida personal, escolar y formación continua, explica en gran medida su conocimiento práctico. Destaca el sentido vocacional de su quehacer, pues desde su primera infancia nace el deseo por ser maestra (Relato de vida Caso 5, pre-LS). Su escolaridad estuvo marcada por valiosas muestras de cariño y reconocimiento por parte de algunos docentes que la impulsaban en habilidades para la lectura y la aritmética, pero también por la indiferencia por parte de otros (Relato de vida Caso 5, pre-LS), indiferencia que la llevó a rechazar modelos de profesorado distante y a decantarse por una manera entrañable, tierna y apasionada de ejercer la docencia. Dimensión emocional y afectiva que identificamos claramente en su modo de relacionarse con su alumnado en coincidencia con su declarado "amor y encanto" por la niñez (Relato de vida profesional Caso 5, pre-LS). Esta cualidad la podríamos vincular con las creencias y conocimientos relacionados con la misión de favorecer la adquisición de habilidades sociales en su alumnado: autonomía, respeto, empatía, colaboración, afectividad, etc., favoreciendo la sana convivencia en el aula. Su "formación continua", fuertemente influenciada por las enseñanzas de Myriam Nemirovsky sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura, le ayudaron a fortalecer la dimensión pedagógica y didáctica de sus conocimientos en torno a esta temática.

La primera transformación post LS tuvo que ver con la adquisición de un rol menos directivo donde la observación, seguimiento y evaluación de las acciones y movimientos de su alumnado en el aula emergieran con mayor importancia. Una forma de reconocer no solo en teoría la necesidad de "dejar a los niños hacer", evitando anticiparse a sus procesos de comunicación y acción. Aparece, tras la experiencia vivida con la LS desarrollada, la constatación de que mientras el grupo "juega" los niños también están aprendiendo, en lugar de destinar ese tiempo para realizar otras tareas (experimentación de la teoría) según se apreció en la observación de su práctica antes de las LS:

...observo cómo se relacionan entre ellos, y cómo se hablan, y cómo discuten y cómo, y qué es lo que más eligen hacer; sobre todo eligen la cocinita, y sobre todo eligen los muñecos y darle de comer a los muñecos, y poner todo... ¿no?; me fijo en cómo establecen ellos las relaciones; es lo que más me interesa ahora mismo. (Entrevista Caso 5, post- LS).

El segundo cambio, en consecuencia, consistió en modificar la programación de actividades para la jornada, introduciendo un momento de "juego libre" entre la asamblea inicial y el desarrollo de una actividad para trabajar la lectura y escritura, con el objetivo primordial de propiciar una forma distinta de trabajo y aprendizaje de su alumnado (Observación Caso 5, post-LS). A raíz de la LS reconsideró su visión sobre el juego libre, considerándolo también como un "trabajo", distinto a entenderlo como un "premio" a la conclusión de una tarea; así modificó la secuencia de actividades que desarrollaba previamente a la experimentación de la LS: asamblea, trabajo en mesas y rincones, para quien fuera terminando la tarea.

Con la asamblea -inicia la jornada-, y luego cada uno va a donde quiere -Rincones-, y cuando deciden, trabajar en la mesa... porque lo otro -Rincones- también es un trabajo. Lo de jugar por rincones es una forma de hablar, pero no están jugando, están también trabajando; de otra manera ¿no? (Entrevista Caso 5, post-LS).

Para concluir, es necesario decir que la docente, tras un proceso reflexivo, fue incorporando acciones impulsadas por el deseo de robustecer su práctica en aquellos aspectos donde identificó más debilidad.

Caso 6. Una maestra emotiva y alegre.

Nati cuenta con más de veinte años de experiencia profesional en infantil. Destaca en su historia de vida y escolar el apoyo familiar que recibió para los estudios, y recuerda a referentes concretos de un centro escolar de carácter religioso en el que se educó. A nivel profesional reconoce que su práctica se ha visto

Con relación al currículum, aunque la docente reconoce que la escuela debe procurar la felicidad y el desarrollo de un conjunto de capacidades, su práctica se ve caracterizada por la presencia de una serie de contenidos relacionados con la lectura y escritura, el pensamiento lógico matemático y el conocimiento del medio.

Tras su participación en la LS, sus teorías declaradas se ven fortalecidas, con una mayor fundamentación de sus formas de trabajo, fácilmente reconocible en el uso de metáforas o autores en las explicaciones que da para sustentar su opción metodológica (teorización de la práctica).

Nati le da mucha importancia a las relaciones tanto con sus niños y niñas como con la familia. Es una maestra muy emotiva, alegre y segura de lo que hace frente aquello que ella siente que domina; sin embargo, ella misma reconoce cierta dificultad para gestionar la incertidumbre, y ante situaciones en las que no sabe cómo responder pide consejo a sus antiguas compañeras, sirviéndole de apoyo profesional y afectivo.

Durante su participación en la LS, reconoce el apoyo emocional que ha encontrado en el grupo. Este soporte afectivo se construye a lo largo de las reuniones y encuentros desarrollados por el grupo en los que siempre había espacio para el intercambio profesional.

Las transformaciones más palpables se encuentran en la esfera actitudinal. Es una maestra muy comprometida con todos los miembros de la comunidad educativa, algo que pudiera estar relacionado con la elección vocacional y el disfrute de su profesión.

Con anterioridad a su participación en la LS, su alta predisposición hacia el liderazgo se tornaba en una acción tendente a la directividad, consecuencia de cierta vinculación entre sus valores personales y pedagógicos que provocaban cierto conflicto con sus concepciones pedagógicas, de lo cual ella era consciente y que ha sido ligeramente modificada posteriormente con la incorporación de un hábito informado: la asunción de un rol menos directivo en los momentos de interacción grupal que se evidencia en el aumento de la contención de la intervención (experimentación de la teoría). Igualmente, tras la LS, se incorporan aspectos relacionados con la documentación individual durante el tiempo del juego libre, momento que solía ser utilizado para la realización de otras funciones, pese a que confiesa dificultades para automatizarlos en la práctica. En este sentido, tras su participación en la LS incorpora la importancia del juego para el aprendizaje y de la documentación, provocando la revisión y el sentido de los rincones preexistentes en su aula (teorización de la práctica). El nivel y naturaleza de los cambios en la experimentación de la teoría en su práctica cotidiana pueden ser consecuencia de la larga trayectoria de reconocimiento profesional de la docente con las familias tradicionales, su personalidad poco dubitativa y los problemas de salud que acusó durante su participación en la investigación.

Caso 7. Serenidad y seguridad

Ana cuenta con más de quince años de experiencia profesional y merece especial atención su defensa de un modelo de escuela comprometido con la sociedad, donde el aula se conciba como un espacio de convivencia y aprendizaje integral en el que el alumnado pueda desarrollar su autonomía. Tal y como declara en su relato de vida profesional, fue en experiencias de voluntariado donde descubrió su vocación docente y la potencialidad de la escuela:

Mi experiencia en la educación no formal con niños y niñas de distintas edades me llevó a creer realmente en la infancia, al ver cómo son capaces de organizarse, de hablar temas comprometidos y dar una visión más simple de las cosas, de adquirir compromisos, de cambiar aspectos de su realidad cercana, de sentirse acogidos y ser parte de un grupo donde aprender, discutir... (Relato de vida, Caso 7, pre-LS).

En líneas generales, la LS parece haber otorgado a la maestra la oportunidad de afianzar aquellos posicionamientos constructivistas desde

los que aborda la lectoescritura, y mayor serenidad y seguridad en su práctica educativa.

Los principales hallazgos de cambios evidenciados tras su paso por el período de LS se podrían concretar en la documentación y las estrategias metodológicas de lectoescritura. Ha de tenerse en cuenta que es una maestra con una sólida formación inicial (es diplomada y licenciada) y permanente, habiendo participado además en una experiencia de LS anterior a la de la presente investigación.

En lo referente a la documentación, si bien este hábito ya se inscribía en su Conocimiento Práctico en la Fase Pre, la participación en la LS la ha conducido a una práctica de observación y registro más sutil y rigurosa. En la Fase previa a la LS destacamos dos registros: un diario de carácter retrospectivo, elaborado al finalizar la jornada lectiva y orientado a la realización de una memoria de lo acontecido; y un segundo documento de registro de naturaleza más personal y emocional.

A parte de ese documento, dice la maestra, "que es más como la actividad concreta, luego tengo una libreta de diario. Entonces, ahí apunto ya sensaciones [...] lo que yo veo que ha sentido, lo que he sentido yo, un poco más de diario más personal" (Entrevista Caso 7, pre-LS).

En la Fase Post, los principales hallazgos sobre la documentación versan en torno a las estrategias de registro de información, y la naturaleza de la observación. En el primer caso, el registro textual de información se realiza in situ, la cualitativo de registro basado en el que las maestras emplearon durante la LS. Sobre la naturaleza de la observación, la maestra declara que durante la Lección Experimental su papel de observación estuvo muy focalizado en el microambiente y en las interacciones del alumnado en el mismo. El foco de observación trasciende ahora de los espacios hacia la globalidad de las interacciones del aula. La maestra destaca que el proceso de LS ha modificado en un primer momento la naturaleza de su observación, que busca ahora centrarse en aspectos más sutiles y tácitos de la vida del aula (experimentación de la teoría).

Me doy cuenta de que tengo que "documentar más" esos detalles y esas cosas que se me escapan, y fijarme en muchas cosas que no veo. Todavía estoy en proceso, lo tengo "pendiente", pero no sé cómo llevarlo a cabo. Es como el siguiente paso (Entrevista Caso 7, post-LS).

En el segundo hallazgo aparece una importante reafirmación teórica del modelo pedagógico subyacente (teorización de la práctica). Durante la Fase Pre del estudio, la maestra se declaraba insegura en la puesta en práctica de la estrategia. Manifestaba, además, sentir que influía en el proceso natural de aprendizaje del alumnado, debido fundamentalmente a una presión externa, más o menos fundada, de familias y colegas en la obtención de resultados. Sin embargo, no se pudo observar que estas dudas tuviesen una repercusión directa en la inclusión o transformación de las estrategias metodológicas adoptadas y defendidas inicialmente en su práctica educativa cotidiana.

Conclusiones

Para empezar podemos decir que en todos los casos en mayor o menor medida se han dado procesos de teorización de la práctica. Los debates, contraste de experiencias y lecturas realizadas en las reuniones grupales de la LS han facilitado que en la totalidad de los casos haya habido una reformulación de algunas creencias relacionadas con la profesión y con la misión que tienen como docentes, como por ejemplo aquella que defiende la conceptualización de un rol docente directivo, y que en este caso se ha reorientado hacia modelos de enseñanza basados en el aprendizaje libre y autónomo del alumnado (Malaguzzi, 2001; Díez, 2007). Esta toma de conciencia quizás haya sido estimulada por la metodología que, de forma grupal, eligieron para la Lección Experimental que diseñaron. Una metodología basada en el diseño de ambientes potentes de aprendizaje y que, como pudieron comprobar gracias a la metodología de investigación facilitada por la LS favorecían el desarrollo de competencias del alumnado (Pérez-Gómez, 2012).

El paso hacia la experimentación de la teoría ha sido motivado por la incorporación de nuevos esquemas y hábitos en la práctica. De forma concreta, casi todos los casos denotan, de alguna manera, ciertos cambios de actitud hacia el juego libre y el aprendizaje que los niños y niñas realizan en los ambientes, con el incremento de una mayor atención y una mejora clara en la habilidad de observar (Hoyuelos, 2007).

Ahora todas las maestras tienden a observar y a prestar atención a los aspectos más sutiles y tácitos de la vida del aula, a diferencia de antes, que únicamente se centraban en los resultados o simplemente se dedicaban a otras tareas.

Por otro lado está el peso de las creencias. Esta dimensión aparece de forma sustancial en la mayoría de los casos, entendida como aquella cuyo peso recae directamente en el conocimiento práctico, describiéndose en algunos casos como la esencia de la práctica docente.

El complejo proceso que hemos seguido para la recogida de datos en los procesos anterior y posterior a la LS nos ha permitido -a nivel individual de cada caso- recopilar información sobre la esencia de los cambios presentados, y nos ha dado la oportunidad de comprobar que las primeras dimensiones que son propicias para la reconstrucción son aquellas que rozan la parte más consciente (los conocimientos), mientras que aquellas más primitivas y automáticas (creencias, emociones y valores) son las más aferradas y, por tanto, las más difíciles de cuestionar o replantear (Ellis, 1962; Dryden, 2003; Ariely, 2010; Snider y Roehl, 2007). Por esta razón todo proceso de reconstrucción aparecido en este estudio parte de la reflexión (Perrenoud, 2008) sobre una serie de conocimientos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, seguido en algunos casos de la consolidación de los mismos en la práctica a través de hábitos o habilidades más automáticas, como los de la planificación centrada en el alumnado; y actitudes más inconscientes centradas en este caso en el replanteamiento de la atención hacia el alumnado, dirigida más a la

observación de los procesos y experimentación de los niños y niñas que a los resultados.

Los motivos por los cuales unas maestras son más reacias al cambio que otras están muy relacionados con el tipo de motivación o disposición (Socket, 2012; Murrell, Díez, Feiman-Nemser y Schussler, 2010) que tenga asociado a su misión como maestra y a las circunstancias externas propias de la institución escolar en la que se encuentren, pues mientras que por un lado nos encontramos casos en los que las limitaciones impuestas por el centro escolar les llegan a causar agobio y desesperación impidiéndoles dichos cambios (Casos 4 y 6), por otro nos encontramos con centros abiertos y flexibles que dejan vía libre a las profesionales y que les permiten experimentar con la teoría de forma libre y autónoma (Casos 1, 2, 5 y 7). Así, mientras nos encontramos que en unas maestras la motivación, legitimidad y seguridad causada por los factores externos les condiciona y refuerza su práctica habitual, fortaleciendo sus creencias más internas situándolas en su zona de confort (Casos 2, 5 y 6), en otros casos la motivación intrínseca y el compromiso personal por mejorar estimulan la voluntad de transformar su práctica para mejorar y para desarrollarse personalmente de forma afín a sus planteamientos más teóricos e hipotéticos (Casos 1, 3, 4 y 7). Con esto podemos llegar a la conclusión de que las LS son una propuesta de mejora de la práctica fundamental para la formación docente, ya que gracias a su esencia colaborativa y reflexiva, así como a su carácter cíclico, permite el intercambio de perspectivas y de experiencias que enriquecen la práctica, y permite al propio docente tomar conciencia de los niveles de congruencia respecto a los sustentos pedagógicos vigentes a partir de procesos acción (experimentación de la teoría) y reflexión (teorización de la práctica) compartidos, contribuyendo así a la reconstrucción progresiva de su conocimiento práctico. En relación a la experiencia seguida, la variabilidad de los casos puede ser debida a que unas han participado únicamente en un solo ciclo de LS, mientras otras vienen participando en experiencias similares en etapas anteriores.

Referencias bibliográficas

- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: a guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ariely, D. (2010). *A taste of irrationality. Sample chapters from predictably irrational upside of irrationality*. New York: Harper Collins.
- Bracket, M.A. y Caruso, D.R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary: SEL Media.
- Cabello, R ., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). *Docentes emocionalmente inteligentes*. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(1).
- Díez, M.C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela de infantil*. Barcelona: Graó.
- Dottin, E.S. (2009). *Professional judgment and dispositions in teacher education*. *Teaching and Teacher Education*(1), 83-88.

- Dryden, W. (2003). *The REBT pocket companion for clients*. New York: Albert Ellis Institute.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Secaucus, NJ: Citadel Press.
- Evans, J.B.T. (2010). *Thinking Twice. Two minds in one brain*. London, Oxford University Press.
- Hoyuelos, A. (2007). La documentación como narración y argumentación. , 5-9.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Marina, J.A. (2012). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel.
- Murrell, P.C., Díez, M.E., Feiman-Nesmer, S. y Schussler, D.L. (2010). *Teaching as a moral practice*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Peña N., Vázquez, K., Rodríguez, J.A, Becerra, A.F., García, S. y Pérez Gómez, A.I. (2014). *Las Lesson Study como camino hacia la reconstrucción del conocimiento práctico para la mejora de la práctica docente. Siete estudios de casos*. Braga, Portugal.
- Pérez Gómez, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2008). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Snider, V.E. y Roehl, R. (2007). Teachers' beliefs about pedagogy and related issues. *Psychology in the schools*(8), 873-886.
- Socket, H. (2006). *Teacher dispositions: Building a teacher education framework of moral standards*. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education, 9-25.
- Socket, H. (2012). *Knowledge and virtue in teaching and learning*. New York: Routledge.
- Soto, E., Serván, M.^a J., Pérez Gómez, A.I. y Peña, N. (2015). Lesson Study and the development of teaching skills: from practical knowledge to practical thinking. *International Journal for Lesson Study and Learning Studies*(3), 209-223.

Notas

- 1 De algún modo intentamos recoger información de aquello que numerosos autores consideran como la mente dual (Pozo, 2014; Kahneman, 2011; Marina, 2012; Pérez-Gómez, 2012; Evans, 2010): (1) Una mente ancestral e implícita
- 2 Tras el proceso de negociación propio de investigación cualitativa y con el fin de guardar el anonimato de las maestras participantes, se ha procedido a asignar un número y un nombre ficticio a cada caso.