

Las disposiciones subjetivas de los docentes en la superación de las resistencias al cambio ante procesos cíclicos de formación basados en la investigación (Lesson Study): Estudio de un caso

Noemí Peña Trapero¹, Ángel Ignacio Pérez Gómez²

Recibido: Octubre 2017 / Evaluado: Abril 2018 / Aceptado: Mayo 2018

Resumen. El estudio de casos que a continuación presentamos comprende la reconstrucción de uno de los componentes esenciales del conocimiento práctico de una maestra de educación infantil: las disposiciones docentes (Socket, 2012; y Murrel, Díez, Feiman-Nemser & Schussler, 2010). Entendiéndolas como el conjunto de actitudes, valores y emociones, las disposiciones condicionan una postura, una mirada, una forma de ser y de estar en el aula (aunque apenas se consideren en los programas de formación inicial del profesorado). Tras utilizar técnicas de análisis cualitativo de datos como la observación, las entrevistas en profundidad y el muestreo de la experiencia, hemos llegado a una doble conclusión: La primera es que estrategias basadas en la Investigación-Acción como las Lesson Study, favorecen la reconstrucción del conocimiento práctico, especialmente en aquellos docentes con unas disposiciones previas basadas en el compromiso y en la inquietud intelectual; y la segunda es que esta estrategia permite el desarrollo de nuevas disposiciones docentes acordes con teorías pedagógicas menos intervencionistas.

Palabras clave: Conocimiento práctico; Investigación-acción; Inteligencia Emocional; Desarrollo Profesional.

[en] The role of teacher dispositions in overcoming the resistances to change within cyclical processes of training based on research (Lesson Study): A case study.

Abstract. The case study we show includes the possible reconstruction of one of the essential components of practical knowledge of a teacher of early years: the teaching dispositions (Socket, 2012; Murrel, Díez, Feiman-Nemser & Schussler, 2010). Understanding them as the set of attitudes, values and emotions that condition a posture, a look, a way of being in practice in the classroom (although they are not considered in initial teacher training programs). After using qualitative data analysis techniques, such as observation, in-depth interviews and experience sampling, we have two main conclusions: The first is that action-based strategies, such as the Lesson Study, let the reconstruction of practical knowledge, especially in those teachers with previous dispositions based on the commitment and the intellectual restlessness; And the second is that this strategy let teacher dispositions develop according to pedagogical theories less interventionist.

Keywords: Practical knowledge; Action research; Emotional Intelligence; Professional development.

¹ Universidad de Málaga.

Email: noemiptr@uma.es

² Universidad de Málaga.

Email: apgomez@uma.es

Sumario. 1. Introducción. 2. Revisión teórica. 3. Propósito e hipótesis. 4. Metodología. 5. Resultados. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Peña Trapero, N.; Ignacio Pérez Gómez, Á. (2019). Las disposiciones subjetivas de los docentes en la superación de las resistencias al cambio ante procesos cíclicos de formación basados en la investigación (Lesson Study): Estudio de un caso. *Revista Complutense de Educación*, 30 (2), 569-587.

1. Introducción

Las aulas, tal y como las define Jackson (1991), son lugares complejos porque sostienen una diversidad de procesos y eventos simultáneos. En este contexto, el profesorado tiene que tolerar un alto nivel de ambigüedad, incertidumbre y complejidad desarrollando procesos, estrategias y tomas de decisiones bajo la presión añadida de satisfacer unas demandas institucionales y sociales determinadas. Generalmente, cuando los docentes se encuentran ante una realidad, lo primero que hacen es valorarla emocional y cognitivamente bajo el tamiz de las creencias personales. Estos procesos automáticos de reflexión y acción les predisponen a favor o en contra de determinadas respuestas ante el alumnado, lo que significa que gran parte de las respuestas que desarrollan a lo largo de la jornada escolar vienen supeditadas a ese repertorio de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones – conscientes e inconscientes - que forman parte del conocimiento práctico (..) o conocimiento en la acción (Schön, 1992, 1998; Pérez, 2012; y Davenport & Prusak, 2000).

Desde sus orígenes en 1983, nuestro grupo de investigación ha estado preocupado por el desarrollo profesional de los docentes como clave de la mejora y transformación de la educación, concretamente, en el análisis de la evolución del pensamiento práctico y sus dimensiones. Fundamentalmente nos interesaba conocer qué procesos activan, movilizan y facilitan la reconstrucción del conocimiento práctico tanto en la formación inicial como permanente a través de procesos de Investigación-Acción cooperativa que hemos operativizado dentro de las aportaciones y sugerencias de las Lesson Studies.

2. Revisión teórica

2.1. El Conocimiento Práctico, la esencia para la transformación de la práctica

Las raíces conceptuales de nuestra indagación se sitúan en Polanyi (1983) por la necesidad de conocer y transformar el pensamiento de los docentes integrando todas las dimensiones tanto cognitivas como afectivas que confluyen en la acción más allá de los conocimientos que podemos explicitar en palabras. La segunda aportación conceptual se nutre de la famosa distinción de Schön (1992) entre *reflexión sobre la acción* y *conocimiento en la acción*, demostrando la existencia de una mente racional, reflexiva, y una mente procedimental y automática. Argyris (1993) desarrolla esta mirada en su *teoría de la acción*, que profundiza en las diferencias sustanciales entre las *teorías declaradas* y las *teorías en uso*. Korthagen (2005, 2008, 2010) con su discurso sobre *Gestalt primitiva* y *Gestalt informada* y su *modelo autoreflexivo de*

investigación-acción nos ha proporcionado un marco excelente para situar la reconstrucción del conocimiento implícito (Pozo, 2014).

En este contexto teórico elaboramos un marco compartido que puede consultarse en Soto, Serván, Pérez & Peña (2015), en el que clarificamos el sentido, dimensiones, límites e interacciones de dos conceptos que normalmente se confunden: *pensamiento práctico* y *conocimiento práctico*. Definimos el **conocimiento práctico** como el conjunto de conocimientos (asociaciones entre estímulos e ideas tanto simples como complejas), habilidades (agrupaciones de procedimientos), valores (ejes de sentido), actitudes (predisposiciones a actuar en función de los valores y situaciones) y emociones (reacciones somáticas ante las situaciones) que, de modo rápido, económico y eficaz, operan de manera automática, implícita, sin necesidad de la conciencia y que condicionan nuestra percepción, interpretación, toma de decisiones y actuación. Mientras que el **pensamiento práctico** lo entendemos como el sistema de comprensión y acción, que utiliza el sujeto humano incluyendo el *conocimiento en la acción* más el *conocimiento reflexivo sobre la acción*, (Schön, 1998) y que opera de manera más racional, consciente y lenta (Figura 1).

A partir de ahí fueron surgiendo una serie de preguntas generales que buscaban sobre todo responder a la necesidad de modelos de formación docente que afecten tanto al conocimiento práctico como al pensamiento práctico. Las Lesson Study (a partir de ahora LS), similar a la Investigación Acción Participante (IAP) componen un catálogo complejo de procesos que contribuyen a generar contextos cooperativos de recreación de la práctica docente para la mejora de la enseñanza en el escenario real donde se produce, promoviendo la colaboración y la investigación como ejes fundamentales de la tarea docente para la mejora de la práctica (Elliot, 2012; Suzuki, 2012; Cheung y Wong, 2014; Dudley, 2012; Lewis, 2002, 2009).

Sobre la trama de este escenario conceptual holístico y complejo aparecen las disposiciones subjetivas (emociones, actitudes y valores) (Socket, 2012; Murrell et al., 2010; Burant, Chubbuck & Whipp (2007) como uno de los componentes más definitivos en la configuración del conocimiento práctico y su transformación en pensamiento práctico.

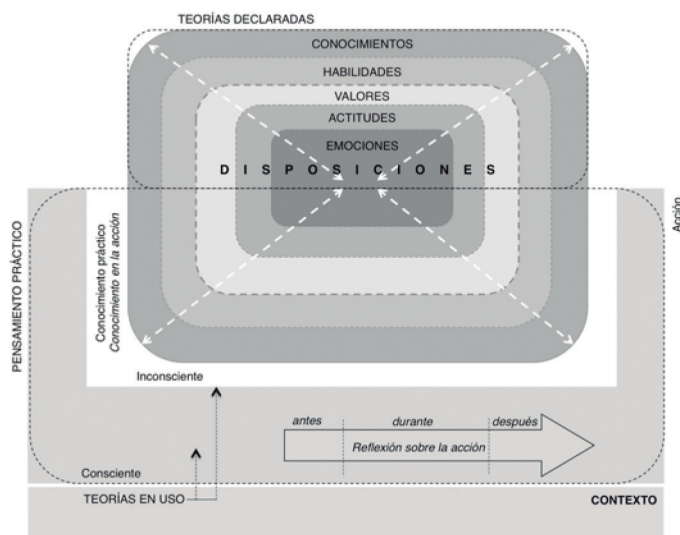


Figura 1. Síntesis del marco teórico

2.2. La necesidad de deconstruir para volver a construir significados: De la teorización de la práctica a la experimentación de la teoría

Entendemos que la transformación del conocimiento práctico requiere su conformación como pensamiento práctico, incorporando sustanciales procesos activos de reflexión (consciencia) personal y grupal, (Korthagen, 2005; Soto et al., 2015). Este proceso – que coincide con la *reflexión sobre la acción* de Schön (1998) o la *teorización de la práctica* planteada por Hagger y Hazel (2006) implica la reflexión (Calderhead, 1989) del sujeto sobre la propia acción (antes, durante y después) y sobre otras situaciones, con la pretensión de formar conceptos, esquemas, mapas y modelos comprensivos de las situaciones prácticas y experiencias personales. Perrenoud (2004), basándose en Schön establece que no existe acción compleja sin reflexión durante el proceso, por lo cual la práctica reflexiva puede entenderse como la reflexión sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción, etc. *Reflexionar durante la acción* consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cuál es la mejor táctica, qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen, etc. *Reflexionar sobre la acción* es otra cosa. Es tomar la propia acción como objeto de reflexión y buscar en momentos y espacios de reposo su sentido ético y su eficacia técnica. Entonces, reflexionar no se limita a una evocación, sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso que relaciona reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga. Pero el proceso de reconstrucción no concluye ahí, para que la reflexión sea operativa debería convertirse en hábitos o automatismos generalmente inconscientes que intervengan de manera rápida y eficaz en los posteriores procesos de percepción, interpretación, toma de decisiones y acción que se producirán en las situaciones inciertas y novedosas a las que nos enfrentamos.

Este proceso es analizado por Korthagen (2010) como *reducción de la teoría para gobernar la práctica* y viene a ser similar a la *reconstrucción del conocimiento práctico* planteada por Pérez (2012). En nuestro caso, hemos decidido denominar a este proceso como *experimentación de la teoría* (Soto et al., 2015). Consiste en la instauración progresiva de nuevos *hábitos informados* a través de un proceso sistemático de incorporación progresiva y constante de nuevas maneras de hacer, percibir, interpretar, tomar decisiones y actuar, coherentes con las nuevas teorías construidas. De acuerdo con Alonso, Azpeitia, Iriando y Zulaika (2017), el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación y no un conocimiento creado con anterioridad por terceros y transmitido por ellos.

El esquema presentado en la figura 2 pretende reflejar la relación existente entre los diferentes conceptos presentados, jugando a su vez con la metáfora del iceberg que refleja la zona del cerebro más implícita e inconsciente (la parte que está sumergida bajo el agua), y la zona más racional y reflexiva (la parte visible).



Figura 2. Proceso de reconstrucción del Conocimiento práctico a través de la Teorización de la Práctica y la Experimentación de la Teoría

3. Propósito e hipótesis

Teniendo en cuenta todo esto, tras la puesta en práctica de un ciclo de LS por parte de un grupo de docentes de educación infantil, surgen algunos interrogantes que merece la pena indagar: ¿Qué dimensiones del conocimiento práctico son las que verdaderamente se reconstruyeron? Cuando hablamos de reconstrucción de una teoría implícita personal, ¿Existen disposiciones docentes favorecedoras para la reconstrucción? El presente estudio de casos ha pretendido comprender en la vida de una maestra la relevancia de esta brecha entre el conocimiento explícito que construimos en nuestra interacción consciente con el mundo de las ideas y el conocimiento implícito que utilizamos realmente al actuar de forma efectiva en una situación concreta (Pozo, 2014; Kahneman, 2011; Marina, 2012; Pérez, 2012; Evans, 2010).

Partimos de la hipótesis de que un modelo de formación docente integrador como las Lesson Study, favorecerá los dos procesos clave para la reconstrucción del conocimiento práctico (teorización de la práctica y experimentación de la teoría). Además, consideramos que un estudio de casos exhaustivo sobre el conocimiento práctico de una maestra (incluyendo el análisis de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones), permitirá conocer en la práctica aquellas disposiciones docentes favorecedoras de la reconstrucción, algo que hasta ahora sólo se conoce por medio de investigaciones teóricas (Penalba, 2006).

4. Metodología

Durante los dos años en los que desarrollamos el trabajo de campo y elaboramos los informes, destacamos dos fases: (1) Una fase previa a la LS basada en: (a) El estudio de casos inicial centrado en la indagación del conocimiento y el pensamiento práctico en general; y (b) El análisis de las disposiciones docentes de forma específica; y (2) Una fase posterior a la LS cuyo propósito principal fue detectar

los cambios y modificaciones más sobresalientes de aquellas dimensiones anteriormente indicadas, concretamente de las disposiciones. La figura 3 representa las diferentes fases y objetivos que engloba el proyecto de investigación en el que se enmarca esta investigación (Lesson Study, similar a un plan de Investigación Acción Participante – IAP):

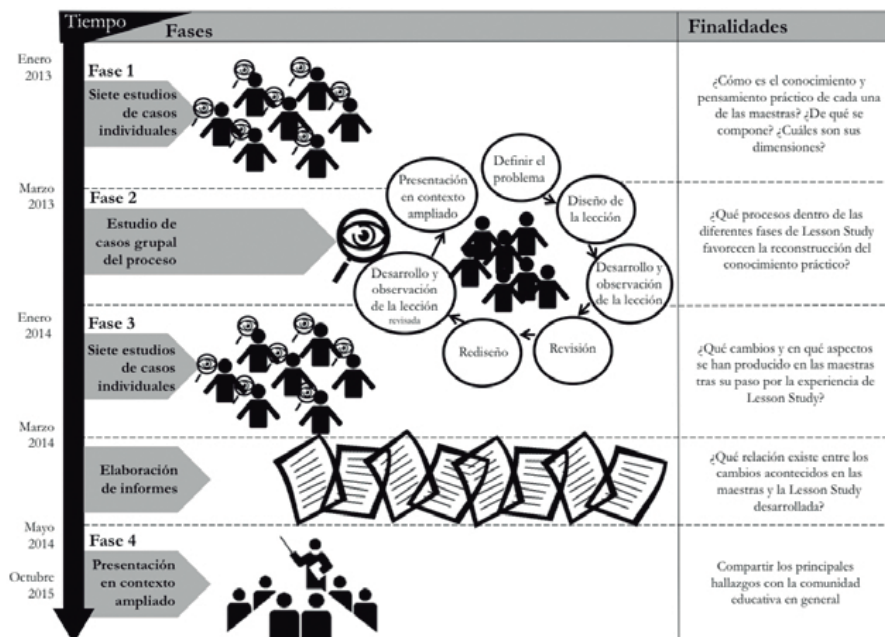


Figura 3. Temporalización, fases, finalidades de cada una de las etapas del proyecto de investigación desarrollado

4.1. Muestra de la investigación

La elección del caso se realizó mediante el procedimiento de muestreo teórico o intencionado. Nuestra decisión por centrarnos en este caso viene fundamentada por una serie de criterios que consideramos fundamentales:

- Esta maestra fue una de las que se prestaron a participar voluntariamente en el grupo de Lesson Study.
- Es una maestra que de partida se muestra accesible y colaborativa. Factor de peso teniendo en cuenta el carácter longitudinal de este estudio.
- La maestra muestra inquietud por mejorar en su práctica y por desarrollarse profesionalmente como docente.
- Además, es una persona llena de vitalidad, lo cual, su grado de motivación, tanto con el grupo de LS, como con los niños y niñas es tal que se hace muy cómodo trabajar con ella.

4.1.1. Contextualización del caso

Mara³ es una maestra de educación infantil con un bagaje de experiencia en el mundo de la educación de más de 20 años. Actualmente trabaja como tutora de Infantil en un colegio público situado en una localidad cercana a Málaga. De personalidad efusiva, espontánea, luchadora, inconformista, activa, comprometida y segura. En reiteradas ocasiones manifiesta en palabras pero también sin ellas el amor y la pasión que siente por su profesión (EP1, Fase 1, 6/9/2012). En su autodescripción destacan las dos palabras con las que define su personalidad: “emocionalmente intuitiva”.

Me muevo por emociones y estados de ánimo y no por razonamientos o por la búsqueda de éxito (EP1, Fase 1, 6/9/2012).

4.2. Instrumentos de recogida de información

A continuación se describen y detallan cada uno de los instrumentos utilizados para recoger información relevante para el estudio de casos desarrollado:

- La **observación sistemática** (reflejada en las evidencias como DOI) ha sido uno de los instrumentos de recogida de datos clave dentro de la investigación. Para captar las claves del conocimiento práctico nos hemos fijado sobre todo en la actitud de la maestra hacia el alumnado (la escucha, la mirada), ciertas rutinas, hábitos, su forma de proceder, su predisposición ante los acontecimientos emergentes del aula, las actividades, dinámicas, juegos, etc. Y en definitiva todos aquellos componentes que componen su imagen como docente.
- La **entrevista en profundidad** (reflejada en las evidencias como EP1, EP2, etc.). La escucha es importante para encontrar el sentido de la otra persona (Yago Alonso, 2001). Es una apertura a lo que hay, a lo que la otra persona te quiere transmitir. Desde esta investigación se ha tenido muy en cuenta este momento de diálogo entre maestra e investigador, entendiéndolo como un momento de relación dialógica (que no dialéctica), y por ello se ha hecho muy necesario el saber escuchar. El protocolo de actuación a la hora de desarrollar todas las entrevistas que se han realizado, han sido siguiendo las sugerencias de Kvale (2011). Según él, cuando más espontáneo sea el procedimiento de la entrevista, más probable será que se obtengan respuestas espontáneas, vivas e intuitivas de los entrevistados.
- **Relato autobiográfico**. Según decía Hanna Arendt, no es posible pensar sin experiencia personal. Teniendo en cuenta que los relatos son una representación de recuerdos, emociones, conocimientos y palabras. La propuesta que como grupo pedimos a las maestras fue escribir un relato autobiográfico, proporcionándoles un guión a modo de propuesta categórica.
- El **muestreo de la experiencia** se refiere a la captura de experiencias – como pueden ser eventos, comportamientos, sentimientos o pensamientos – en el mo-

³ Con el fin de preservar el anonimato de la maestra, hemos decidido utilizar el nombre ficticio de “Mara” para referirnos a ella.

mento, o cercano a su ocurrencia, y dentro del contexto del día a día de la persona (Riediger, 2010). En este caso, decidimos seguir el planteamiento de Csikszentmihalyi (2011) y contrastar las observaciones realizadas de forma externa con esta técnica que permite acceder al pensamiento de la maestra en ese momento y así poder analizar profundamente determinadas escenas producidas diariamente en el aula, suscitando así la reflexión sobre las mismas a la maestra protagonista.

4.3. Análisis de datos

El modo en que como investigadora me acerqué a la realidad fue desde una postura totalmente neutra, moviéndome entre las categorías previas y aquellos factores más emergentes. Procuraba no entorpecer los procesos de los niños con la maestra, pero a la vez intentaba no ser un mueble en mitad de la sala. Al principio se me hacía difícil posicionarme e introducirme en la esencia de la maestra, pero conforme fue pasando el tiempo yo también fui cogiendo el hábito de observar y cada vez se me hacía más fácil ver los matices que suceden más allá de lo común (Diario de investigación de una de las investigadoras).

Tras la recogida de datos procedimos al análisis de los mismos, categorizando y elaborando los primeros informes que sintetizaban pensamiento y acción de la maestra. Este proceso fue largo, arduo y costoso por la variedad de datos que fueron emergiendo y que se repetían entre las diferentes categorías o dimensiones, que finalmente fueron agrupadas en los siguientes apartados:

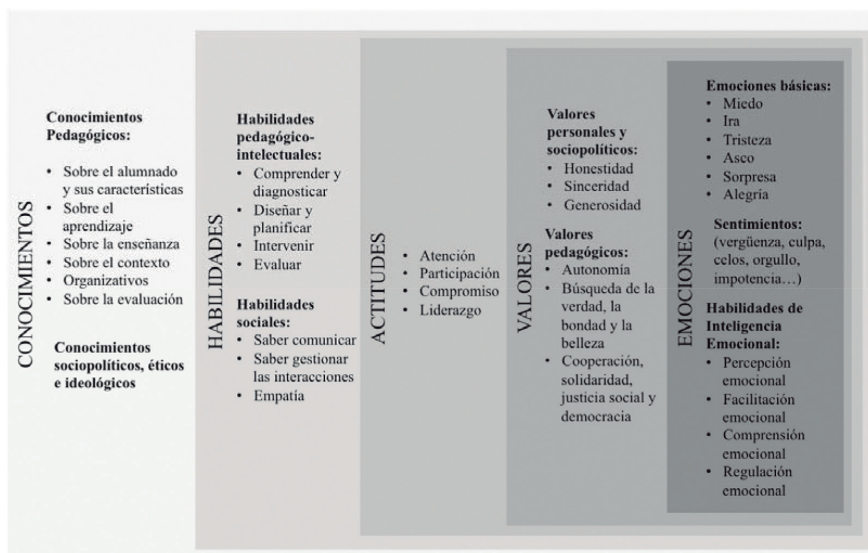


Figura 4. Categorías de análisis de información para el estudio de casos realizado

La siguiente tabla representa de manera orientativa la cantidad de observaciones, entrevistas e instrumentos cualitativos utilizados para la recogida de información en cada fase:

Tabla. 1. Esquema metodológico del proceso de investigación

Temporalización		Metodología		
FASE I Análisis del conocimiento práctico <i>SEPTIEMBRE 2013 – JULIO 2013</i>	<i>Sept. 2012</i>	<i>Estudio de casos inicial del conocimiento práctico de la maestra</i>	Nº Observaciones (DOI)	<i>58 (174 horas)</i>
	<i>Marzo 2013</i>		Entrevistas en profundidad (EP1, EP2, EP3)	<i>3 (2 horas, 30 minutos)</i>
			Conversaciones espontáneas (CE)	<i>6</i>
			Análisis de documentos	Horarios Planificaciones Propuesta pedagógica (PP) Boletines de notas
<i>Abril 2013</i> <i>Julio 2013</i>	Elaboración del primer informe			
Fase Intermedia: LESSON STUDY	<i>Marzo 2013</i> <i>Julio 2013</i>	Ciclo 1: Búsqueda de foco, diseño, puesta en práctica, observación, análisis, reflexión y conclusiones.		
	<i>Sept. 2013</i> <i>Enero 2014</i>	Ciclo 2: Rediseño de la lección, 2º puesta en práctica, observación, análisis, reflexión y cierre.		
FASE II Análisis de la reconstrucción del conocimiento práctico <i>ENERO 2014-SEPTIEMBRE 2014</i>	<i>Enero 2014</i>	<i>Vuelta a la indagación de la realidad en busca de evidencias de reconstrucción</i>	Nº Observaciones (DOI)	<i>13 (65 horas)</i>
	<i>Feb. 2014</i>		Entrevistas en profundidad (EP1, EP2, EP3)	<i>3 (1 hora, 45 minutos)</i>
			Análisis de documentos	Horarios Planificaciones Concreción curricular (CC) Informes de evaluación trimestral
	<i>Abril 2014</i> <i>Julio 2014</i>	Elaboración del segundo informe y del informe de reconstrucción		
<i>Sept. 2014</i>	Negociación de los informes y feedback de la maestra			

5. Resultados

5.1. Fase 1 del Estudio de Casos: Análisis previo

La historia familiar y escolar de Mara merece una breve descripción, por su indudable influencia en su desarrollo personal y profesional. Probablemente el hecho de no haberse sentido parte de un sistema escolar percibido, sentido y declarado como transmisivo, incoherente, aburrido y “sin sentido”, unido a su carácter inquieto intelectualmente marcado por el inconformismo y la autoexigencia, haya podido influir positivamente en que a lo largo de su trayectoria profesional haya ido buscando estrategias novedosas y alternativas, uniéndose a experiencias y grupos que le mostraban otras formas de hacer y actuar en el aula. Como consecuencia, la práctica de la maestra está viva, abierta al cuestionamiento, a la crítica y a la revisión permanente (motivo por el cual asumió la participación voluntaria en esta experiencia formativa).

Disposiciones docentes en el momento inicial: compromiso, inquietud, incertidumbre

En su vida profesional es necesario resaltar el fuerte *compromiso* que Mara tiene por su trabajo como docente y que se traduce en acciones y predisposiciones hacia su alumnado, las familias, sus compañeros, compañeras y la sociedad en general. Su principal motivación es ofrecer un entorno educativo de calidad que implique la consecución de aprendizajes valiosos en un entorno agradable y feliz para todos los niños y niñas. Con la palabra *inquietud* hacemos referencia al carácter reflexivo que inunda la cotidianeidad de Mara. Con la palabra *incertidumbre* queremos destacar la inseguridad que predomina en esta maestra y que se concreta sobre todo en la convivencia en su discurso y en su acción de múltiples estrategias de enseñanza dirigidas a provocar la adquisición de conocimientos relacionados con la lectura, la escritura y el pensamiento lógico matemático en su alumnado.

Creencias que acompañan a las disposiciones

Estas tres disposiciones que perfilan la imagen de Mara en este momento inicial aparecen acompañadas por una serie de creencias básicas – entendidas como conocimientos automáticos e inconscientes (Ellis, 1962; Dryden, 2003; Ariely, 2010; Snider & Roehl, 2007) – que ya de manera específica influyen considerablemente en la organización metodológica y en la elección de contenidos que Mara trabaja de forma cotidiana en la escuela. Estas creencias son:

- **El docente como modelo o referente.** Dentro de esta primera creencia destaca el papel de las emociones y su regulación (Immordino-Yang, 2011). Regulación que utiliza sobre todo con el fin de conseguir una mejor versión de sí misma y de crear un buen clima de clase (Murrell et al. 2010).
- **Convivencia entre planificación y flexibilidad.** Dentro de la complejidad que supone trabajar en un contexto social como el aula (Morin, 2001), en la práctica a veces se toman decisiones sin reflexionar – intuitivas (Atikson & Claxton, 2002). Según estos autores, las intuiciones son interpretaciones holísticas de situaciones basadas en analogías que surgen de nuestra base de da-

tos inconsciente, fruto de nuestra experiencia. En relación a esta complejidad, la programación de Mara se muestra flexible en su día a día, sobre todo en los momentos menos estructurados.

- **Pedagogía centrada en el alumno y alumna con el docente como guía.** Otra creencia clave que destaca en la práctica de Mara es la idea de que el alumnado es el principal protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque guiado por el docente.
- **La relevancia del respeto y la confianza como base para un buen clima.** Mara demuestra en su práctica la vital importancia de un clima de aula basado en el respeto y la confianza. Por ejemplo, la admiración que muestra ante las elaboraciones que los niños y niñas realizan en el tiempo de trabajo libre (DOI, p. 66, Fase 1, 28/11/2012) provoca que el alumnado se sienta cómodo en clase y que se genere un clima propicio para la participación (Díez, 2013).
- **La vida del aula como proyección de la vida en sociedad.** De partida, Mara entiende que los niños y niñas aprenden lo que es útil, tiene sentido, es accesible y cotidiano. Pero además, que ese proceso de enseñanza y aprendizaje debe producirse en un contexto donde haya límites y normas, y donde se propicie el trabajo en grupo o entre pares (Díez, 2013).
- **Modelo organizativo basado en el cuidado de los espacios, los tiempos y el orden.** La necesidad de un espacio físico cuidado y provisto de materiales diversos para el aprendizaje del alumnado; y la importancia de los tiempos, las rutinas y el orden para mantener la organización (Hoyuelos, 2001).

5.2. Participación de la maestra en el proceso de Lesson Study (momento intermedio)

La participación de Mara en el proceso de LS durante un curso académico puede ser resumido como altamente motivador. La dinámica de trabajo grupal de diseño, reflexión, puesta en práctica y evaluación en la que se vieron implicadas las siete maestras le sirvió a Mara para sentar las bases de su proyecto vital y profesional estableciendo una plataforma para la seguridad y la autoconfianza que le daría un impulso importante para cristalizar en su práctica una metodología coherente con su forma de pensar. Además, esta oportunidad de cooperar entre colegas que se abrió con esta experiencia le permitió experimentar la empatía y la confianza dentro de un sistema – el educativo – marcado por el individualismo y la desconfianza (Bauman, 1999; Imbernón, 2007).

Para mí las Lesson Study han sido todo un proceso de aprendizaje, de abrir mente. Con el grupo he llegado a sentir empatía. Yo creo que el ambiente ha sido cómodo y fluido a la vez (EPI, Fase 2, 27/1/2014).

Mara habla de esta experiencia como un verdadero impulso que le ha dado valentía para realizar un giro radical en su práctica docente. Es cierto que ya venía tejiéndose desde que visitara la escuela de El Martinet⁴ en el año 2012, pero no se había

⁴ La escuela El Martinet es una escuela situada en una población cercana a Barcelona. Es una experiencia innovadora llena de ideas fértiles que germinan cada día. Recogiendo sugerencias y principios pedagógicos de Reggio Emilia, El Pesta y Montessori, supone una de las experiencias de innovación más radical, sugerente y sostenible.

atrevido a cristalizarlo en la realidad por falta de apoyo moral y fundamentación teórica hasta que no terminó la experiencia de LS:

Las LS me han aportado en el sentido de leer un montón de cosas, es decir, para fundamentar teóricamente lo que hago (EP2, Fase 2, 5/2/2014).

5.3. Fase 2 del Estudio de Casos: Principales cambios

Cambio A. La reestructuración de la práctica

Los primeros cambios que se percibieron en la práctica de Mara fueron los relacionados con el currículum, en especial con la metodología. Empezando por el espacio físico, el aula ya no está recargada de muebles y materiales, sino que – al trascender las paredes de la misma – el espacio educativo está mucho más cuidado. Así, ahora el ambiente es un educador más (Malaguzzi, citado por Hoyuelos, 2005).

Mara, conjuntamente con su compañera, desarrolla ahora su actividad en dos aulas organizadas en microambientes de aprendizaje, así como unos espacios exteriores situados entre estas aulas. Esto favorece los agrupamientos flexibles del alumnado que de forma autónoma experimentan con las propuestas que las maestras les hacen a través de la presentación de los materiales en los microambientes (arte, juego simbólico, construcciones, experimentación sensorial, lectura-escritura, sensomotricidad, etc.). Metodológicamente este giro ha supuesto la supresión de algunas estrategias presentes en la fase anterior a la LS que eran más dirigidas y verticales.

Además el rol docente dista ahora mucho de la transmisión y la directividad, redirigiéndose hacia labores con mayor peso en el diseño, análisis, evaluación, reflexión y revisión de la propia práctica antes y después de la misma. Se ha asumido la idea de Malaguzzi (2001) del “no intervencionismo”, de no enseñar nunca nada a los niños que puedan aprender por sí solos.

También destaca la transformación de la evaluación, esta vez basada en la documentación y en la elaboración de informes personalizados acompañados de fotografías de los procesos más relevantes (Hoyuelos, 2007), frente a la evaluación a través de boletines trimestrales homogéneos presentes en la primera fase.

Estos cambios sustanciales en la reestructuración de la concepción de la metodología en su práctica aparecen relacionados con una serie de creencias reconstruidas que poco a poco van calando en las capas más internas de esta maestra y que se relacionan con:

- La reconsideración del aprendizaje del alumnado, dando ahora un mayor peso a la experimentación en los espacios y ambientes (Malaguzzi, 2001).
- La consolidación de un ambiente de clase libre de ruido, cuidado, limpio y ordenado (Díez, 2007).

Su propuesta pedagógica apuesta por un currículum personalizado, respetuoso con las diferencias y potenciador de la singularidad. La escuela se concibe como un espacio privilegiado para el crecimiento personal y social, un lugar amable y sereno y habitable capaz de garantizar una mejora en la calidad de vida de todas las personas implicadas. (...).

- La consideración del rol del docente como facilitador de contextos y ambientes que inviten al alumnado a desarrollar competencias, así como de documentador de tales logros (Hoyuelos, 2007).
- La concepción flexible del tiempo en función de las circunstancias y ritmos del alumnado (Equipo de la escuela El Martinet, 2007). Un tiempo que requiere el planteamiento de proyectos personales, de opciones en solitario y de organización personal.

Cambio B. La necesidad de coordinación como clave para el compromiso educativo

En el momento posterior a la LS también destaca la presencia tanto en la práctica como en el discurso de la importancia del diálogo y el trabajo conjunto con los demás colectivos implicados en la educación - como por ejemplo las familias y los compañeros y compañeras del centro de infantil y primaria - debido a la nueva necesidad de coordinación.

Yo lucho por algo que creo y que veo que funciona, pero luego sin embargo veo que aquí los que mandan son los docentes de primaria y los padres – que también andan exigiendo que sus hijos se sienten a leer y a escribir cartillas (EP2, Fase 2, 5/2/2014).

La LS y su dinámica de discusión, debate y cooperación resultó tan agradable para esta maestra que cuando terminó las echaba de menos. Por ello, buscó esos espacios en la escuela con su compañera de nivel cuando la etapa de formación finalizó.

La soledad de la maestra en el aula también es uno de los hechos que han provocado el cambio de planteamiento. Nos parece muy interesante el compartir observaciones, reflexiones, toma de decisiones... de forma conjunta, ya que entendemos que será un proceso más reflexivo, comunicativo y de enriquecimiento pedagógico y personal (CC, 15/9/2013).

A este respecto cabe resaltar la extraordinaria experiencia de cooperación permanente al fusionarse en pareja pedagógica con su compañera de nivel tras esta experiencia de LS. Estrategia tan recomendada por Malaguzzi en Reggio Emilia (2001).

A colación de esto último destaca la preocupación de Mara por conseguir una buena relación con las familias, pues entiende que uno de los objetivos básicos de la escuela ha de ser lograr un auténtico encuentro con los padres y madres, para poder formar una verdadera comunidad educativa.

Cambio C. La adquisición de un hábito reflexivo en su práctica

Las evidencias reflejan indicios para pensar que la experiencia y participación basada en la reflexión antes y después de la acción de Mara en la LS le ha proporcionado un soporte teórico añadido gracias a la lectura y reflexión compartida de autores y referentes teóricos. Dicho soporte le permite ahora fundamentar mejor lo que hace y ver así incrementadas sus reflexiones antes y después de la acción.

En relación a la reflexión *para* la acción (Schön, 1998), se ha producido un enriquecimiento sustancial respecto a la profundidad en el contenido de dicha reflexión

tanto en lo referente a los contenidos como a los métodos de enseñanza. Si nos centramos en los métodos, vemos que en la fase previa sus reflexiones se centraban en la necesidad y convivencia de múltiples estrategias metodológicas, pues según sus palabras textuales: *Cada una de las estrategias que utilizo en el aula tienen su “chispa”. No entiendo mi práctica si solamente trabajase con uno de estos métodos* (EP2, Fase 1, 13/11/2012). En la fase posterior a la LS ésta sólo habla de los microambientes como estrategia por excelencia, puesto que abre todas las posibilidades desde el protagonismo y autonomía del aprendiz.

En el momento previo a la LS el día a día en la práctica de Mara estaba cargado de microdecisiones que le impedían reflexionar en el momento, pero ahora con los niños y niñas ocupados en sus pequeñas historias emergentes dentro de los microambientes, son ellos quienes toman sus propias decisiones, y la maestra quien observa, atiende y reflexiona. Así, se amplían las oportunidades de reflexionar *durante* la acción (Enggleston, 1989 según citado en Perrenoud, 2008).

Por último, en la fase previa ya se podía ver cómo Mara observaba y tomaba notas sobre el progreso individual de los niños y niñas en lo que se refiere a la adquisición de contenidos curriculares. En la fase posterior, Mara reflexiona sobre cómo mejorar su práctica, sobre todo en referencia a la correspondencia entre lo que hace el alumnado y lo que sus expectativas decían previamente; También reflexiona sobre la metodología, concretamente sobre su papel dentro de los ambientes y sobre la presentación, riqueza y flexibilidad de los espacios; Y por último, Mara también reflexiona sobre los contenidos que se trabajan especialmente en aquellos ambientes más “flojos”:

Hay cosas que tenemos que retomar porque no nos cuadran porque piden ayuda (haciendo referencia a la dependencia presentada por los niños y niñas en uno de los microambientes preparados del aula) (EP2, Fase 2, 27/1/2014).

5.4. Concreción de los cambios

Si retomamos el esquema planteado en la fundamentación teórica de este trabajo (Figura 2) en el que hablábamos de los niveles de reconstrucción del conocimiento práctico nos encontramos con que en relación a estos tres cambios sustanciales podemos confirmar que en esta maestra ha habido un proceso de reconstrucción que abarca tanto la *teorización de la práctica* como la *experimentación de la teoría* (Figura 5). En este caso se evidencia la incorporación de nuevos hábitos: Entre ellos la documentación; el “dejar hacer”; el confiar; el reflexionar; el colaborar con la pareja pedagógica etc. entendidos como hábitos informados que aunque aún no han sido automatizados, sí que están ya presentes en la práctica.

En algunos momentos es complicado. Si me pongo sentada a describir los procesos me interrumpen y me pongo nerviosa. Entonces prefiero, aunque se me escapen cosas, de momento hasta que no tenga “más vicio”, hacerlo sobre todo cuando termino. Porque si no el estrés es todavía mayor para mi, y tensa no sé trabajar. Me bloqueo (EP3, Fase 2, 11/2/2014).

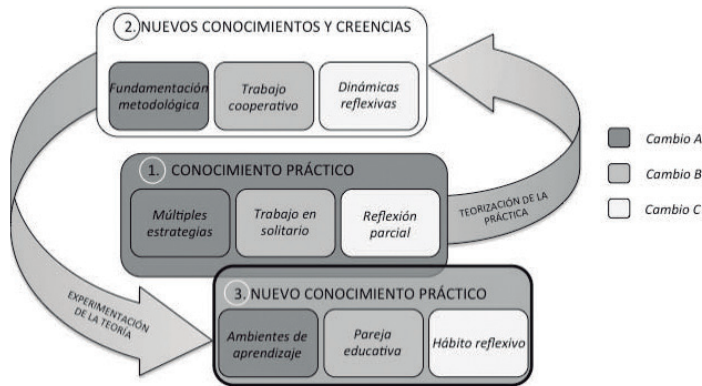


Figura 5. Proceso de reconstrucción del Conocimiento Práctico a través de la Teorización de la Práctica y de la Experimentación de la Teoría, concretado en los diferentes cambios experimentados por Mara.

6. Conclusiones

6.1. Naturaleza del cambio: El papel de las disposiciones

La figura 6 refleja la distribución de cada una de las dimensiones del conocimiento práctico de Mara que entran en juego en el campo de la acción. Así, coincidiendo con la punta del iceberg, la gran mayoría de las teorías declaradas que dominan el pensamiento de esta maestra se corresponden sobre todo con conocimientos académicos, pedagógicos, sociopolíticos, éticos e ideológicos, y con habilidades que – aunque son automáticas – la maestra es consciente de que las tiene. Quedando fuera de su discurso aquellos relacionados con las dimensiones más afectivas, quizás como dice Polanyi (1993), por su dificultad para expresarlos con las palabras.

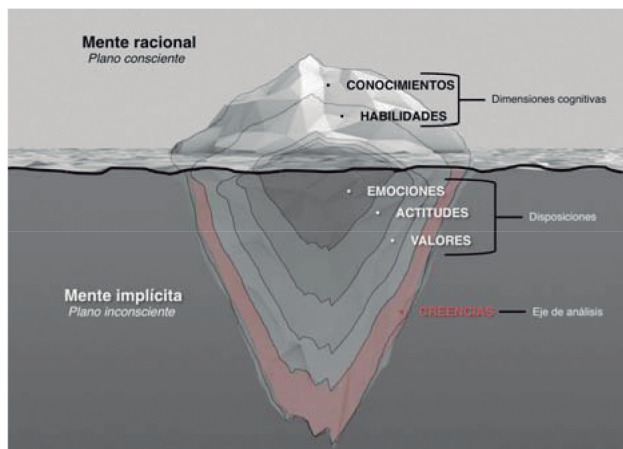


Figura 6. Representación de la organización de las dimensiones del conocimiento y pensamiento práctico de acuerdo con los niveles de consciencia de Mara.

A la vista de las evidencias, más que transformación de las disposiciones, esta experiencia ha permitido reforzarlas o complementarlas, permitiendo hacer la práctica mucho más acorde a unas creencias en continua (re)construcción:

1. La creencia de partida basada en el docente como modelo o referente se transformó en una notable confianza hacia el alumnado como clave para el aprendizaje. Esto desencadenó que la maestra apostara por metodologías menos intervencionistas (ambientes de aprendizaje, proyectos de trabajo).
2. El equilibrio existente entre planificación y emergencia, se transformó en una apuesta considerable hacia la coordinación. Tras esta experiencia de LS Mara asumió que a la hora de planificar y de tomar decisiones en el aula es necesario desbordar el territorio individual, por lo que busca apoyo en compañeros y otros agentes.
3. El eje encabezado por el respeto y la confianza como base para un buen clima se complejizó, valorando aún más la diversidad y añadiendo la oportunidad de interacción cara a cara que se ofrece en estas metodologías menos intervencionistas.
4. Por último, la creencia reconstruida de un modelo de aprendizaje basado en contextos flexibles, democráticos y ricos implicó el compromiso y la confianza hacia la consolidación de sus ideales educativos y produjo una mayor coherencia entre su teoría y su práctica, yendo de la planificación de contenidos y métodos a la planificación de contextos.

Centrándonos en el mundo de las disposiciones, podemos decir que las LS han provocado tanto la consolidación como la reconstrucción de ciertas disposiciones que gobiernan en la práctica docente. Las disposiciones que dominan en la personalidad de Mara - muy relacionadas con las “disposiciones positivas para la enseñanza” planteadas por Socket (2006); Costa & Kallick (2000); y Hansen (2001) de *persistencia, curiosidad y mente abierta* - han favorecido sustancialmente la reconstrucción del conocimiento práctico en este caso concreto. Podríamos especificar la ***inquietud intelectual***, el ***inconformismo*** y el ***compromiso*** como las disposiciones dominantes que han cargado de un mayor sentido pedagógico y especialización a la acción docente, en este caso concreto orientados a provocar la autonomía del estudiante. De manera más específica, los resultados de esta investigación permiten afirmar: (1) Que las LS han favorecido el fortalecimiento de la disposición basada en el compromiso hacia una metodología de enseñanza menos intervencionista por parte del docente y más libre por parte del alumnado; (2) Que los momentos de debate, contraste y discusión han favorecido realzar la disposición de atención basada en los procesos de los niños y de las niñas, de ahí la apuesta de la documentación como estrategia de evaluación; y (3) Que el mecanismo de diseño y debate grupal que ofrece ha permitido valorar la reflexión antes, durante y después de la acción, permitiendo trabajar las disposiciones nombradas anteriormente.

Conociendo la relevancia de las disposiciones que la investigación ha puesto de manifiesto deseáramos concluir con la idea de que los programas de formación docente tanto inicial como permanente, además de estar centrados en la escuela, tienen que tener una metodología que permita acceder y trabajar con las disposiciones más internas. La relevancia de las disposiciones subjetivas debería presidir tanto los procesos de formación como los momentos de selección de los y las docentes.

7. Referencias bibliográficas

- Alonso, I., Azpeitia, A., Iriondo, I. & Zulaika, T. (2017). Autoconfrontación a la propia actividad de enseñanza. Formación e investigación de la formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 169-182.
- 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 form predictably irrational upside of irrationality*. New York: HarperCollins.
- Atikson, T. & Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Burant, T.J., Chubbuck, S.M. & Whipp, J.L. (2007). Reclaiming the moral in the dispositions debate. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 397-411.
- Calderhead, J. (1989). Reflective Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Cheung, W.M. & Wong, W.Y. (2014). Does Lesson Study work? A systematic review on the effects of Lesson Study and Learning Study on teachers and students. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3(2), 137-149.
- Costa, A. & Kallick, B. (2000). *Discovering and exploring habits of mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Csikszentmihaly, M. (2011). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Davenport, T.H. & Prusak, L. (2000). *Working knowledge: how organizations manage what they know* [Book Review]. *IEEE Engineering Management Review*, 31, 137-137.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education*. USA: Jossey-Bass.
- Deyfrus, H. & Deyfrus, S. (1986). *Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- Diez, M.C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela de infantil*. Barcelona: Graó.
- Diez, M.C. (2013). *La educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Dottin, E.S. (2009). Professional judgment and dispositions in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 83-88.
- Dryden, W. (2003). *The REBT pocket companion for clients*. New York: Albert Ellis Institute.
- Dudley, P. (2012). Lesson Study development in England: from school networks to national policy. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(1), 85-100.
- Elliot, J. (2012). Developing a science of teaching through Lesson Study, *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(2), 108-125.
- Ellis (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Secaucas.
- Equipo de la escuela El Martinet (2007). De un sueño a una escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 368, 54-57.
- Evans, J.B.T. (2010). *Thinking Twice. Two minds in one brain*. London: Oxford University Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Madrid: Morata.
- Hagger, H. & Hazel, H. (2006), *Learning Teaching from Teachers: Realising the Potential of School-Based Teacher Education*. Buckingham, GBR: Open University Press.
- Hansen, D. (2001). *Exploring the moral heart of teaching: Toward a teacher's creed*. New York: Teacher College Press.

- Hoyuelos, A. (2001). Loris Malaguzzi. *Cuadernos de pedagogía*, 307, 52-57.
- Hoyuelos, A. (2005). Loris Malaguzzi: soñar la belleza de lo insolito, *Infancia: Educar de 0 a 6 años*, 93, 5-13.
- Hoyuelos, A. (2007). La documentación como narración y argumentación, *Aula de infantil*, 39, 5-9.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*, Barcelona: Graó.
- Immordino-Yang, M.H. (2011). Implications of affective and social neuroscience for educational theory. *Educational philosophy and Theory*, 43(1), 98-103.
- Immordino-Yang, M.H. & Damasio, A. (2007). We feel therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education, *Journal of Mind, Brain and Education*, 1(1), 3-10.
- Jackson, W. (1991). *La vida en las aulas*, Madrid: Morata.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Korthagen, F. (2005). Introduction: Personal links that shape the identity of teacher educators. In G.F. Hoban (Ed.). *The missing links in teacher education design: Developing a multi-linked conceptual framework*. Dordrecht: The Netherlands, 231-234.
- Korthagen, F. (2008). *Linking Theory and Practice. The pedagogy of realistic teacher education*, New York: Routledge.
- Korthagen, F. (2010). The relationship between theory and practice in teacher education. In Baker, E., McGaw, B. & Peterson, P. (Eds.) (2010). *International Encyclopedia of Education*, 7, Oxford, Elsevier, 669-675.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lewis, C. (2002). What are the Essential Elements of Lesson Study? *The California Science Project Connection*, 2(6), 1-2.
- Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in Lesson Study?, *Educational Action Research*, 17(1), 95-110.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Marina, J.A. (2012). *La inteligencia ejecutiva*, Barcelona, Ariel.
- Mir, M.L. & Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 235-255.
- Mora, F. (2014). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós Studio: Barcelona.
- Murrell, Diez, Feiman-Nesmer & Schussler (2010). *Teaching as a moral practice. Defining, Developing, and Assessing Professional Dispositions in Teacher Education*: Cambridge: Harvard Education Press.
- Peñalva, J. (2006). El conocimiento-empírico en la investigación-acción: análisis de los aspectos epistemológicos. *Revista Complutense de Educación*, 17 (2), 105-118.
- Pérez, Á.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. USA: Gloucester.
- Pozo, J.I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.

- Riediger, M. (2010). Experience Sampling. In German Data Forum (RatSWD) (Ed.). *Building on progress. Expanding the research infrastructure for the social, economic and behavioral sciences*, 1, 581-594.
- Rodriguez, V. & Fitzpatrick, M. (2014). *The Teaching Brain: An Evolutionary Trait at the Heart of Education*. New York: The New Press.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*: Madrid: Paidós.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Snider, V.E. & Roehl, R. (2007). Teachers' beliefs about pedagogy and related issues. *Psychology in the schools*, 44 (8), 873-886.
- Socket, H. (2012). *Knowledge and virtue in teaching and learning. The Primacy of dispositions*. New York: Routledge.
- 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.
- Soto, E., Serván, M.J., Pérez, Á.I. & Peña, N. (2015). Lesson Study and the development of teachers' competences. From practical knowledge to practical thinking. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3), 209-223.
- Suzuki, Y. (2012). Teachers' professional discourse in a Japanese Lesson Study, *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(3), 216-231.
- Vecchi, V. (1998). Quale spazio per abitare bene una scuola?, en Ceppi y Zini (coords.) (1998). *Bambini, spazi, relazioni, Metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Emilia, 129.
- Yago Alonso, C. (2001). De la comparación al compromiso: un análisis de la identidad social feminista. *Revista de psicología social aplicada*, 11 (2), 5-22.