

Lesson Study como propuesta formativa permanente para el profesorado: Implicaciones sobre las actitudes docentes

Enviado 5 de mayo de 2020 / Aceptado: 28 de abril de 2020

Publicado: 12 de julio de 2020

NOEMÍ PEÑA TRAPERO

Departamento de Didáctica y Organización Escolar,
Universidad de Málaga, España.

noemiptr@uma.es

DOI 10.24310/IJNE3.1.2020.9035

RESUMEN

Este artículo pretende analizar las Lesson Study como estrategia formativa cíclica y permanente (a lo largo de la vida del docente) que posibilita la reconstrucción del conocimiento práctico (conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones que condicionan la interpretación de la realidad y la toma de decisiones del docente) a través de dos procesos clave (teorización de la práctica y experimentación de la teoría), profundizando en una de las dimensiones del mismo: las actitudes docentes. Partiendo de un estudio de casos cualitativo y fenomenológico que se nutre tanto de las entrevistas a una docente como del conocimiento derivado de la observación de la acción en el aula, hemos dado con una serie de hallazgos que demuestran la potencialidad de las Lesson Study en relación a dos ejes fundamentales de la enseñanza (contenidos y métodos). De esta manera los resultados demuestran cómo la experiencia de Lesson Study ha permitido replantear

ABSTRACT

Study lesson as a permanent training proposal for teachers: Implications for teaching attitudes

This article aims to analyze the Lesson Studies as a cyclical and permanent training strategy (throughout the teacher's life) that enables the reconstruction of practical knowledge (set of knowledge, skills, attitudes, values and emotions that condition the interpretation of reality and teacher decision-making) through two key processes (theorizing of practice and experimentation of theory), delving into one of its dimensions: teaching attitudes. Starting from a qualitative and phenomenological case study that draws on both the interviews with a teacher and the knowledge derived from the observation of the action in the classroom, we have found a series of findings that demonstrate the potential of the Lesson Study in relation to two fundamental axes of teaching (content and methods). In this way, the results demonstrate how the experience of the Lesson

el pensamiento y la acción de una docente de Educación Infantil.

Study has allowed us to rethink the thinking and action of an Early Childhood education teacher.

Palabras Clave: Investigación cualitativa, Investigación - acción, Observación, Actitudes de los estudiantes, Métodos de enseñanza.

Keywords: Qualitative Research, Action Research, Observation, Student Attitudes, Teaching Methods.

1. Introducción

Los resultados que se presentan a continuación se enmarcan dentro del contexto empírico de un Proyecto Nacional de Investigación I+D¹ que consistió en la inmersión de cinco investigadores en el aula de siete maestras de Educación Infantil a través de dos momentos: uno previo y otro posterior a la participación en una experiencia de Investigación-Acción participativa basada en Lesson Study (Soto y Pérez-Gómez, 2015; Pérez-Gómez, Soto y Serván, 2015; Peña, Becerra, García, Rodríguez y Vásquez, 2015). El eje de análisis fue la reconstrucción del conocimiento práctico, o *conocimiento en la acción* (Schön, 1993, 1998), entendido como el repertorio de imágenes, mapas o artefactos que traen consigo informaciones, asociaciones lógicas y connotaciones emotivas, de carácter holístico, emergente, funcional, inconsciente, emocional e intuitivo (Pérez-Gómez, 2010) que condicionan nuestra manera de ser, pensar, sentir y como consecuencia de actuar. El conocimiento práctico está formado por dimensiones conscientes e inconscientes, tanto afectivas (emociones, actitudes y valores) como cognitivas (conocimiento y habilidades), de ahí su complejidad a la hora de analizar. En este estudio nos centramos en el plano afectivo-actitudinal de una de las maestras participantes, pero ¿qué es el conocimiento práctico? ¿en qué nos repercute?

Cuando nos encontramos con una realidad dada, lo primero que hacemos es valorarla cognitivamente, considerar nuestras percepciones, nuestras creencias, las sensaciones que nos reportan ese cúmulo de objetos, personas, situaciones, etc. Todo esto nos lleva a determinar si eso que ocurre es bueno o malo, si es beneficioso o perjudicial, si estoy de acuerdo o en desacuerdo. Es algo que no podemos evitar, de manera automática, nuestra mente recorre todo lo que hemos vivido, interpretado y sentido relacionado con eso para así formarnos una opinión al respecto. En el contexto docente esto se traduce en organizaciones aprendidas de creencias y sentimientos hacia determinadas situaciones que predisponen a los docentes a favor de determinadas respuestas ante el alumnado, lo que significa que gran parte

1 La investigación, desarrollada por el grupo HUM-311 de la Universidad de Málaga (2012- 2015), está dirigida por Ángel I. Pérez Gómez y financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España dentro del Plan Nacional de I+D+i. El título del proyecto es «El conocimiento práctico en docentes de educación infantil y sus implicaciones en la formación inicial y permanente del profesorado: Investigación-Acción Cooperativa» (Ref. EDU2011-29732-C02).

de las respuestas que desarrollan los docentes 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.

Las actitudes, dentro de ese conocimiento práctico, son tendencias a actuar de una forma determinada o en un sentido particular. En este sentido, se puede decir que es su forma de ser o el comportamiento de actuar, también puede considerarse como cierta forma de motivación social que impulsa y orienta la acción hacia determinados objetivos y metas. Eiser (1999) define la actitud como predisposición aprendida a responder de un modo consistente a un objeto social, bien sea un sujeto, un grupo, un acontecimiento o cualquier producto de la actividad humana.

1.1. Factores que favorecen el cambio de actitudes

Leon Festinger, psicólogo social estadounidense, creó el término disonancia cognitiva para referirse a aquellas situaciones en que los sujetos viven una contradicción entre lo que hacen y lo que piensan (Festinger, 1957). El replanteamiento y reconstrucción de las actitudes es una tarea compleja que requiere de tiempo y esfuerzo para conseguirse. Siguiendo a Argyris (1993) y a Hammerness y Shulman (2006) la eficacia personal y profesional de cada individuo se relaciona con el grado de coherencia que es capaz de conseguir entre lo que piensa (teorías proclamadas) y lo que hace (teorías en uso).

Como destaca Eraut (1994), el lenguaje explícito, la teoría proclamada, no describe la práctica sino que es más una defensa o racionalización de la misma. Por tanto es imprescindible, a la hora de investigar el conocimiento práctico docente, enriquecer el conocimiento compartido en las entrevistas a los docentes con el conocimiento derivado de la observación y análisis de la acción de los mismos en el aula. El procedimiento más eficaz para reconstruir el conocimiento práctico, y dentro de él las actitudes, es lograr que la persona se comporte ya de acuerdo con lo que esa actitud determina, aún cuando todavía no se haya interiorizado. Este procedimiento educativo se consigue a través de dos acciones clave: la reflexión (teorización de la práctica) y la experimentación (experimentación de la nueva teoría). Según Pérez-Gómez, Soto y Serván (2015), *Teorizar la práctica* implica la reflexión del docente sobre su propia práctica, sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y de los resultados de la investigación educativa más consistentes. Ahora bien, el paso clave que introducen Korthagen, Loughran y Russell (2006) sobre el *conocimiento en la acción* de Schön (1998) es la relevancia que otorga al proceso complementario de convertir nuevas teorías personales en modos concretos, sostenibles y ágiles de interpretación y actuación, es decir, *Experimentación de la teoría*. Este movimiento implica la construcción o, mejor, la reconstrucción de nuestras competencias docentes (aquellas que activamos automáticamente cuando nos enfrentamos a nuevas acciones y nuevos contextos). Requiere, por tanto, dar más relevancia a la experiencia, la práctica y la experimentación de nuevas

formas de percibir, diseñar, tomar decisiones, relacionarse y actuar, sin quedarse solo en el análisis de nuestro conocimiento práctico.

1.2. Medición de las actitudes

Medir las actitudes no es algo sencillo. Las herramientas más utilizadas en investigaciones cuantitativas (encuestas, cuestionarios, entrevistas) pueden ser útiles a la hora de recoger datos, sin embargo ocultan el factor de la “deseabilidad social”, tendencia que lleva a las personas a responder en función de lo que socialmente está bien visto, es decir, según lo “políticamente correcto”. Por esta razón, lo conveniente sería poder evaluar lo implícito, lo que en realidad se piensa pero muchas veces se oculta (Flórez, 2012).

Los contenidos emocionales siempre se manifiestan en forma de acciones, por lo que la herramienta de recogida de datos más importante en nuestra investigación ha sido la observación directa no participante (Taylor y Bodgan, 1986). Aunque para la investigación en general utilizamos un guión mucho más amplio y extenso, para este estudio nos centramos sólo en el plano afectivo-actitudinal. El guión de observación en el que nos basamos fue el siguiente:

Tabla 1. Actitudes que la maestra presenta en cada momento del aula.

<p>¿Con qué actitud recibe las propuestas de sus alumnos y alumnas? ¿Se muestra receptiva? (si les escucha o no, cuándo les escucha, cuándo no, cómo reacciona a lo que escucha, cómo relaciona lo que escucha con el conocimiento académico)</p>
<p>¿Cómo son las relaciones con su alumnado? ¿Trata por igual a todos sus alumnos? ¿A qué niños y niñas escucha más? ¿A quiénes escucha menos? ¿Qué actitud tiene ante los niños y niñas más inquietos? ¿Y ante los niños y niñas invisibles?</p>
<p>¿Cuál es su rol dentro del aula?</p>
<p>¿Cómo presenta la tarea? ¿Cómo comienza una actividad?</p>
<p>¿Cómo lleva una asamblea? ¿interviene mucho o deja que los niños y niñas hablen? ¿Escucha lo que dicen o sólo aquello que le interesa para el tema que está tratando?</p>
<p>¿Cuál es su actitud ante los contenidos que ella cree que tiene que aprender? ¿manifiesta angustia por los contenidos o mantiene una actitud relajada?</p>
<p>¿Cómo reacciona cuando hay mucho ruido? ¿Cómo actúa cuando los niños y niñas trabajan en pequeños grupos? ¿Cuál es su actitud cuando los niños y niñas están en los rincones? ¿Cuál es su actitud cuando surgen conflictos entre los niños y niñas?</p>

2. PROPÓSITOS Y OBJETIVOS

Con nuestra investigación pretendemos analizar las Lesson Study como estrategia formativa cíclica y permanente (a lo largo de la vida del docente) que posibilita la reconstrucción de este conocimiento práctico a través de dos procesos clave (teorización de la práctica y experimentación de la teoría), profundizando en una de las dimensiones del mismo: las actitudes docentes. De manera concreta, pretendemos indagar en aquellas actitudes que favorecen la reconstrucción del conocimiento práctico, así como las tendencias que produce la participación en un proceso basado en la Investigación-Acción (Lesson Study) sobre las actitudes docentes.

3. 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 actitudes docentes de manera específica; y (2) Una fase posterior a la LS cuyo propósito principal fue detectar los cambios y modificaciones más sobresalientes de aquellas actitudes más destacadas. En la siguiente tabla se refleja los instrumentos utilizados para la recogida de información y el número de entrevistas y observaciones realizadas en cada fase:

Tabla 2. Esquema metodológico del proceso de investigación.

Fases		Descripción de la actividad realizada		
FASE I Análisis del conocimiento práctico SEPTIEMBRE 2013 – JULIO 2013	Sept. 2012 Marzo 2013	<i>Estudio de casos inicial del conocimiento práctico de la maestra</i>	Nº Observaciones (DOI)	58 (174 horas)
			Entrevistas en profundidad (EP1, EP2, EP3)	3 (2 horas, 30 minutos)
			Conversaciones espontáneas (CE)	6
			Análisis de documentos	Horarios Planificaciones Propuesta pedagógica (PP) Boletines de notas
	Abril 2013 Julio 2013	Elaboración del primer informe		
Fase Intermedia: LESSON STUDY	Marzo 2013 Julio 2013	Ciclo 1: Búsqueda de foco, diseño, puesta en práctica, observación, análisis, reflexión y conclusiones.		
	Sept. 2013 Enero 2014	Ciclo 2: Rediseño de la lección, 2º puesta en práctica, observación, análisis, reflexión y cierre.		

FASE II Análisis de la reconstrucción del conocimiento- práctico ENERO 2014- SEPTIEMBRE 2014	Enero 2014 Feb. 2014	Vuelta a la indagación de la realidad en busca de evidencias de reconstrucción	Nº Observaciones (DOI)	13 (65 horas)
			Entrevistas en profundidad (EP1, EP2, EP3)	3 (1 hora, 45 minutos)
			Análisis de documentos	Horarios Planificaciones Concreción curricular (CC) Informes de evaluación trimestral
	Abril 2014 Julio 2014	Elaboración del segundo informe y del informe de reconstrucción		
	Sept. 2014	Negociación de los informes y feedback de la maestra		

3.1. Muestra de la investigación

La elección del caso se realizó mediante el procedimiento de muestreo teórico o intencionado. De manera que, lejos de situarnos en una toma de muestra al azar, 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. RESULTADOS

Para el primer análisis actitudinal de la docente, nos centramos en estudiar aquellas categorías emergentes, que en este caso fueron: Atención, Participación, Compromiso y Liderazgo. Dentro de éstas, las subcategorías reflejan la concreción de estas actitudes básicas en esta maestra.

La diferencia entre el análisis realizado en la primera y en la segunda fase nos permitió extraer conclusiones sobre la repercusión de la estrategia de Lesson Study en la dimensión actitudinal del conoci-

miento práctico. En las siguientes tablas se muestran estas concreciones actitudinales junto a evidencias reales extraídas, o bien del diario de observación de la investigación (DOI), o bien de las entrevistas en profundidad (EP) realizadas.

ACTITUDES DE LA DOCENTE		
Fase previa a la Lesson Study		
ATENCIÓN	La maestra se preocupa por atender, observar, prestar atención, estar pendiente y focalizar su atención en el alumnado a través de la escucha activa y de la observación	
Escucha activa	<i>En asamblea una alumna dice que su hermanito está malo y que está vomitando. La maestra le pregunta si tiene fiebre, la niña dice que sí. La maestra le pregunta si se ha puesto el termómetro, la niña dice que no pero que saben que tiene fiebre porque una vez fue al médico (DOI, p. 47, 20/11/2012).</i>	CONSECUENCIAS DE ESTA ACTITUD EN EL ALUMNADO: El alumnado se considera importante Influencia sobre el alumnado para el logro de metas y objetivos Posibilidad de actuar en consecuencia a lo que el alumnado dice, hace y piensa. Posibilidad de conocer mejor las reacciones del alumnado ante situaciones imprevistas
Observación	<i>Dos alumnos acuden al rincón de “colorines” y cogen las fichas con las que jugaron el otro día en la asamblea. Celes aprovecha y fotografía esa escena (DOI, p. 66, 28/11/2012).</i>	
Diario de clase	La maestra anota en su diario de clase todo lo que es el comportamiento, actitudes, si saben o no leer el nombre de sus compañeros/as, si ha habido algún conflicto, pequeños detalles emocionales o relacionales, el funcionamiento del trabajo en los espacios potentes de aprendizaje. Este procedimiento le sirve para valorar la atención y demás aspectos en los alumnos y alumnas (EP2, 13/11/2012).	
PARTICIPACIÓN	La maestra participa, se implica, actúa junto a los niños y niñas a lo que ocurre tanto en su clase como fuera de ella	
Participación dentro del aula	<i>La maestra se sitúa en el espacio del aula dotado con material de manualidades, en ese momento un grupo de niños y niñas están realizando adornos para Navidad. Les ayuda a forrar los rollos de papel con hojas de colores (DOI, p. 82, 11/12/2012).</i>	
Participación en la clase de su compañera	Llega la profesora de inglés y se queda en clase. La maestra sale, pero hoy en lugar de irnos a la sala de profesores se ha quedado en el patio donde la compañera con su clase de 3 años hacían la elección del cuento para el Festival de cuentos. La maestra se acerca para mirar y participa en la actividad de su compañera (DOI, p. 68, 30/11/2012).	
Participación con los colegas	La maestra, en una conversación informal recuerda que en colegio aún hay muchos profesores que se dejan llevar por lo que dicen los padres y madres. De hecho parece que lo dice un poco más alto para que se den por aludidos. Luego, aparte, comenta que a ella le gusta crear incomodidad en los compañeros, y que suele dar caña en los claustros aunque dice que después no sirve para nada (DOI, p. 115, 4/2/2013).	

COMPROMISO	La maestra demuestra tener un gran compromiso por su trabajo, lo que se traduce en acciones y predisposiciones hacia su alumnado, las familias, sus compañeros y compañeras, y la sociedad en general
Compromiso por considerar las necesidades del alumnado (respeto de ritmo y autonomía)	El grupo de clase junto a la maestra llega a la puerta de la biblioteca e inmediatamente la maestra acude con un alumno a secretaría para coger la llave. Cuando vuelven esperamos a que ese niño abra la puerta solo. Esta tarea le lleva su tiempo, pero la maestra y el grupo de compañeros le esperan, respetando su ritmo (DOI, p. 62, 28/11/2012).
Compromiso por la escucha del alumnado	En asamblea un niño pide la palabra y dice que parece que otro niño está enfadado porque tiene la cara así (imita la cara de enfado). La maestra le pregunta al niño si está enfadado, pero éste le dice que no (DOI, p. 37, 30/10/2012).
Compromiso por ejercer de figura de ejemplificación docente hacia su alumnado	<i>Cuando dentro de un mismo colegio hay tanta disparidad de cosas que se hacen... Y te hablo de infantil, no te hablo de más. Me preocupa porque pienso que no somos capaces de ponernos de acuerdo las seis que somos de infantil. Con lo cual algún problema hay (...). No es que me de miedo, pero sí me parece falta de profesionalidad. Entonces eso me preocupa, porque me hace sentirme mal en el sentido de que si seis personas no nos ponemos de acuerdo ¿qué imagen o qué puedo enseñarle a mi alumnado?</i> (EP2, 13/11/2012).
Compromiso por la participación activa de los padres y madres en la escuela	<p style="text-align: center;"><u>Notas informativas para los padres y madres:</u></p> <p><i>Después de la relajación la maestra ha explicado la nota que hoy llevarán para sus padres y sus madres. La ha leído en voz alta y las ha repartido uno a uno mientras les repetía que eso era para informar a los padres sobre el proceso de aprendizaje de cada uno</i> (DOI, p. 82, 11/12/2012).</p>
	<p style="text-align: center;"><u>Documentación en forma de paneles visibles para informar a las familias sobre lo que hacen los niños y niñas en la escuela:</u></p> <p><i>Hoy en la entrada hay expuesta una tabla con dibujos que hicieron ayer. La maestra pregunta a los niños y niñas si se lo han enseñado a sus padres</i> (DOI, p. 57, 27/11/2012).</p>
	<p style="text-align: center;"><u>Organización de actividades junto a las familias:</u></p> <p><i>Hoy a primera hora, la maestra se ha quedado hablando con las madres durante media hora. Además de darles el texto con el teatro y decirles que no es un texto cerrado sino que ellas deben añadir expresiones y comentarios que le parezcan oportunos para que sea más personalizado, cuando hablan de los materiales que necesitan recomienda aprovechar todo lo que se tenga en casa para no tener que gastar mucho y para así reciclar. Asimismo invita a participar a abuelos y a todo el que esté interesado en colaborar</i> (DOI, p. 71, 4/12/2012).</p>
	<p style="text-align: center;"><u>Llamamiento a la colaboración en actividades del aula:</u></p> <p><i>De repente llega a clase el padre de uno de los niños que es carpintero, cargado con unos palos largos atados con una cuerda. La maestra se pone muy contenta, los niños se acercan y por un momento todos saltan de alegría. La maestra les explica que, como recordarán, él iba a traer el material para construir un tipi, y ahí está</i> (DOI, p. 102, 18/1/2013).</p>
Compromiso con la sociedad en general (muestra la importancia de luchar contra las desigualdades sociales)	<i>Antes de ir al “desayuno solidario” (una actividad a nivel de centro en la que todos traen algo para desayunar y lo comparten), la maestra explica que procuren coger sólo lo que van a comer porque no se puede derrochar comida. Asimismo recuerda que hay muchos niños con hambre en el mundo</i> (DOI, p. 89, 18/12/2012).

LIDERAZGO	Esta actitud gerencial que la maestra tiene para influir en la forma de ser de las personas que le rodean, haciendo que éstas trabajen con entusiasmo en el logro de metas y objetivos, se concreta en diferentes agentes (sobre el alumnado, sobre su compañera de ciclo y sobre las familias)
El liderazgo que la maestra ejerce sobre su alumnado va dirigido hacia el logro de metas y objetivos específicos, mediando esta influencia a través de diferentes estrategias	<p><u>Llamándoles la atención y animándoles a través de un tono de voz muy expresivo:</u> <i>“¡Mirad, hemos puesto en la pizarra una nueva norma para el encargado (...), y tenemos que escribirla porque después vamos a hacer un libro para las normas!” – comenta la maestra en asamblea (DOI, p. 10, 17/9/2012).</i></p>
	<p><u>Dándoles indicaciones y formulándoles preguntas:</u> <i>Durante el trabajo libre del alumnado a través de los espacios potentes de aprendizaje, la maestra se mueve de un lado para otro. Va controlando que todo vaya bien. También va diciendo a los que aún no lo han hecho que tienen que hacer la actividad de la uva o con pinturas, o con plastilina, o con ceras... (DOI, p. 56, 21/11/2012).</i></p>
	<p><u>Aconsejándoles:</u> <i>En el tiempo del trabajo libre del alumnado a través de los espacios potentes de aprendizaje, la maestra les dice que se cambien de espacio a los que llevan mucho tiempo en alguno, y les recuerda que no pueden repetir en el día el mismo espacio (DOI, p. 66, 28/11/2012).</i></p>
	<p><u>Mediando ante los conflictos:</u> <i>En asamblea, la maestra intenta aclarar un pequeño conflicto que surgió el día anterior. Un niño cogió caramelos de la mochila de otro niño, la maestra les pregunta sobre lo ocurrido y le comenta al que tuvo el comportamiento erróneo que eso no está bien (DOI, p. 112, 1/2/2013).</i></p>
La maestra posee influencia sobre su compañera de ciclo en muchas decisiones que toma, asesorándole y ayudándole en lo que necesita	<p><i>Hoy ha llegado la otra maestra de 3 años para preguntarle por una ficha que van a hacer para un concurso del colegio. Le pregunta por cómo lo ha hecho ella, y la maestra le explica que ella aún no lo ha hecho porque está hablando con los alumnos sobre el tema y todavía no han empezado nada (DOI, p. 72, 4/12/2012).</i></p>
La maestra tiene influencia sobre las familias, ejerciendo un tipo de liderazgo que anima a la participación de lo que ocurre en el aula y en la escuela	<p>Hoy a primera hora, la maestra se ha quedado hablando con las madres durante media hora. Además de darles el texto con el teatro y decirles que no es un texto cerrado, les ha animado a añadir expresiones y comentarios que le parezcan oportunos para que sea más personalizado. Cuando hablan de los materiales que necesitan recomienda aprovechar todo lo que se tenga en casa para no tener que gastar mucho y para así reciclar. Asimismo invita a participar a abuelos y a todo el que esté interesado en colaborar (DOI, p. 71, 4/12/2012).</p>

La siguiente tabla muestra las evidencias extraídas en la fase posterior a la Lesson Study. En este caso hemos decidido mostrar sólo aquellas evidencias de las categorías nuevas que aparecen en esta segunda fase con el fin de evitar saturación de información.

ACTITUDES DE LA DOCENTE	
Fase posterior a la Lesson Study	
ATENCIÓN	La maestra se preocupa por atender, observar, prestar atención, estar pendiente y focalizar su atención en el alumnado a través de la escucha activa y la documentación
DOCUMENTACIÓN	<u>Documentación de los procesos de aprendizaje del alumnado:</u> <i>La maestra va pasando por todos los espacios comprobando que todo marcha bien y buscando procesos que fotografiar y documentar. Para ello se pasea con la cámara encima, y también de paso atiende a las dudas y reclamaciones del alumnado e incluso colabora en momentos determinados como en la elaboración de un cartel que están haciendo en uno de los espacios (DOI, p. 2, 23/1/2014).</i>
PARTICIPACIÓN	La maestra tiene actitud de participar, implicarse junto al alumnado en la vida del aula, con un rol caracterizado más bien por ser compañera antes que directora de orquesta. Esta actitud también sirve para captar momentos clave en el aprendizaje de su alumnado.
Interés por vivir la vida del aula junto a su alumnado	<i>La maestra, que está en el microambiente de construcciones con martillos, ayuda a los niños y niñas a quitar los tacos de los trozos de madera. Después se ha subido en un triciclo. Los niños y niñas la miran sorprendidos y finalmente corren tras ella. Resulta ser una imagen muy bonita que representa la complicidad que existe entre el alumnado y su maestra. (DOI, p. 38, 12/2/2014).</i>
Participación a la hora de captar los momentos clave para el aprendizaje	Luego la maestra pasa por el microambiente de tubos y bolas, una alumna la ha llamado para enseñarle el recorrido que han hecho. La maestra prueba a tirar diferentes tipos de bolas, pero la alumna se da cuenta que las que funcionan mejor son las canicas y dice que eso es así por que “son más mejores y caen más antes”. La maestra se sorprende de los descubrimientos. (DOI, p. 20, 3/2/2014).
COMPROMISO	Se caracteriza por su condición inconformista y de búsqueda de mejora constante
Compromiso por la inclusión de todo el alumnado en las actividades diarias	En asamblea, la maestra le dice al grupo que va a avisar a la madre de uno de los niños para que lo lleve a la marcha por la paz que realizarán el próximo día a pesar de estar en silla de ruedas (ha sido operado recientemente y no está acudiendo a la escuela), para que así pueda participar también de esa experiencia. Los niños y niñas se ponen muy contentos y aplauden de acuerdo (DOI, p. 11, 29/1/2014).
Compromiso porque el alumnado adquiera autonomía	En asamblea, mientras un grupo de niños y niñas gestiona el préstamo de libros de biblioteca, la maestra pide a una niña que vaya a por la escoba y el recogedor y recoja el barro que ha ido desprendiendo de sus zapatos por la alfombra. Éste se levanta y, aunque con mucho esfuerzo, comienza a barrer (DOI, p. 12, 29/1/2014).
Compromiso con las familias	<u>Organización de reuniones mensuales informativas sobre el seguimiento del grupo para animar a la participación a través de diferentes vías: propuestas, participación en actividades, facilitación de materiales, etc.</u> <i>La maestra ha recibido al padre de una alumna. Está interesado porque no pudo acudir a la reunión anterior. La maestra le ha resumido lo que se dijo en la reunión y le ha hablado de los criterios que contarán para la evaluación este trimestre (DOI, p. 21, 5/2/2014)</i>

<p>Compromiso con los compañeros y compañeras</p>	<p><u>Necesidad de coordinación entre el profesorado</u> <i>Y es luchar por algo que crees, y ves que funciona, pero luego sin embargo estás viendo que aquí los que mandan son los de primaria y los padres que también exigen una disciplina ilógica para estas edades... Sé que en el fondo quieren que haga con sus hijos otras cosas. (EP2, 5/2/2014).</i></p>
<p>LIDERAZGO</p>	<p>Esta actitud gerencial que la maestra tiene para influir en la forma de ser de las personas que le rodean, haciendo que éstas trabajen con entusiasmo en el logro de metas y objetivos, se concreta en diferentes agentes (sobre el alumnado, sobre su compañera de ciclo y sobre las familias)</p>
<p>El liderazgo que la maestra ejerce sobre su alumnado va dirigido hacia el logro de metas y objetivos específicos, mediatizando esta influencia a través de diferentes estrategias</p>	<p><u>Estrategias directivas-participativas (liderazgo protagonista)</u>. Estas estrategias consisten en momentos en los que la maestra anima a la participación de los niños y niñas en actividades más dirigidas y planificadas previamente. <i>“Vente conmigo que vamos a jugar” – dice la maestra a un niño. Poco a poco va buscando a los niños que quedan por pasar por su actividad (DOI, p. 27, 6/2/2014).</i></p> <p><u>Estrategias libre-participativas (liderazgo diluido)</u>. La diferencia entre esta estrategia y la anterior está en que en este caso no existe un liderazgo explícito, sino que aparece sumergido implícitamente en el hacer de esta maestra que en esta ocasión actúa como “directora de orquesta” gestionando, observando y moviéndose por las diferentes tareas que se realizan simultáneamente en el aula. <i>En el espacio de arte, la maestra pone orden y comienza a decirles a quienes se encuentran en el mismo que los rotuladores no son para el plástico, y si están trabajando sobre el papel que procuren coger los otros porque sino no van a tener tinta cuando tengan que hacer los disfraces para el carnaval (DOI, p. 29, 12/2/2014).</i></p>
<p>Liderazgo sobre sus compañeras de ciclo</p>	<p><u>Liderazgo marcado desde la experiencia y la seguridad teórica</u>. La ilusión de la maestra por un cambio cualitativo en las formas de enseñar se propaga por las demás compañeras del ciclo hasta el hecho de ser capaz de convencer a algunas de ellas para que asistan a conferencias y talleres que se realizan en la universidad. <i>La maestra ha animado a sus compañeras de infantil para que vayan por la tarde a la conferencia de Alfredo Hoyuelos sobre documentación (DOI, p. 16, 31/1/2014).</i></p>

A modo de resumen, se evidencian modificaciones sustanciales en los cuatro focos actitudinales analizados:

- **Atención.** Se evidencia la cristalización de la escucha activa, la observación y el diario de clase en la consolidación de una estrategia reflexiva denominada documentación, con la que se pretende transformar el papel del profesorado hacia un modelo investigador sobre la práctica.
- **Participación.** La incorporación de la documentación dentro del rol docente, ha provocado la modificación del tipo de participación que la maestra tiene en el aula. Pasando de una participación “asistencial” que busca ayudar a su alumnado, a una participación “vivencial”.
- **Compromiso.** Aunque en la fase previa, la actitud de esta maestra resaltaba por su fuerte compromiso con el alumnado y con una escuela educativa acorde con las teorías pedagógicas más recientes, en la fase posterior, éste se centra sobre todo en la inclusión del mismo y en la adquisición de la autonomía por parte de ellos y ellas.

- Liderazgo. La maestra demuestra tener buenas dotes de liderazgo en las dos fases analizadas. No obstante, en la segunda ésta se utiliza de manera más significativa para compartir y contagiar nuevos modelos educativos acordes con las teorías pedagógicas basadas en el no intervencionismo por parte del docente, dando un mayor peso a la acción del alumnado.

5. CONCLUSIONES

Los resultados demuestran cómo la experiencia de Lesson Study ha permitido replantear el pensamiento y la acción de esta docente hacia las siguientes tendencias actitudinales:

1. Una pedagogía centrada en el alumno o alumna donde la maestra adquiere actitudes de escucha activa, observación, indagación, documentación, etc. y que como consecuencia exige un gran nivel de compromiso con el alumnado, traducándose en acciones relacionadas con la necesidad de hablar con ellos y ellas sobre sus creaciones, con preocuparse porque aprendan, por crear un ambiente creativo basado en el respeto a las individualidades, por comprenderlo, respetarlo y por animar a la participación de los mismos en la vida del aula.
2. El valor de la diversidad basada en el respeto y la cooperación como base de la propuesta pedagógica del aula, implicando atención a las individualidades y compromiso por la inclusión como actitudes definitorias.
3. Coordinación como clave para el compromiso educativo: La actitud de liderazgo sobre sus compañeras de ciclo, compartiendo y contagiando nuevos modelos educativos acordes a teorías pedagógicas menos intervencionistas.
4. La apuesta por un modelo de aprendizaje basado en contextos flexibles, democráticos y ricos, resaltando la actitud de participación a la hora de documentar los momentos clave de aprendizaje, así como el liderazgo sobre el alumnado – liderazgo tanto diluido como protagonista.

REFERENCIAS

Argyris, C. (1993). *Conocimiento para la acción*. Eds. Granica: Barcelona.

Eiser, J.R. (1999), *Psicología Social*. Madrid, Valencia.

Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Taylor and Francis.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row and Peterson.

- Flórez, J. (2012). Actitudes y mentalidades de la sociedad ante el síndrome de Down. *Revista de Síndrome de Down*, 29(2), 113, pp. 65-69.
- Hammerness, K. y Shulman, L. (2006). *Seeing through teachers' eyes: Professional ideals and classroom practices*. Amsterdam: Teachers College Press.
- Korthagen, F., Loughran, J. y Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*. 22(8), pp 1020-1041.
- Peña, Becerra, García, Rodríguez, Vásquez (2015). Siete itinerarios singulares y convergentes de formación en relación a las Lesson Study. Las dimensiones del conocimiento práctico como ejes de análisis y posibilidades para la transformación de la práctica educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84 (29.3), pp. 103-119.
- Pérez Gómez, Á.I. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), pp. 171-179.
- Pérez-Gómez, Soto y Serván (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84 (29.3), pp. 81-103.
- Schön, D. A. (1993). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid, Paidós.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- Soto y Pérez-Gómez (2015). Lesson Studies: Un viaje de ida y vuelta recreando aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84 (29.3), pp. 15-29.
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Studio. Buenos Aires.