

Conocimiento Práctico y rol docente. Experiencias de reconstrucción a través de un proceso de formación colaborativa basada en Lesson Study. Siete estudios de casos

Practical Knowledge and teaching role. Reconstruction experiences through a collaborative training process based on Lesson Study. Seven Case Studies

Vásquez Suárez, K., Peña Traperó, N., Rodríguez Rivera, J.A., Becerra Mena, A.F., García de Paz, S. & Pérez Gómez, A. I. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.

* Datos de contacto: +34 952157537 | noemiptr@uma.es

Resumen

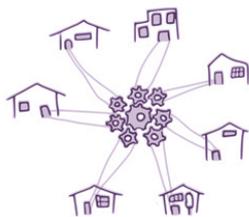
La presente comunicación tiene como propósito mostrar los primeros hallazgos de una investigación centrada en estudiar la potencialidad de las Lesson Study –una estrategia de investigación-acción cooperativa– para la reconstrucción del Conocimiento Práctico del profesorado de Infantil y sus implicaciones en la formación inicial y permanente. Dentro de este marco, nuestro interés es profundizar en el rol docente como uno de los focos de la investigación y a su vez como una de las expresiones de la práctica, sustentada en las dimensiones del Conocimiento Práctico: conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones (Soto, Serván, Peña y Pérez, 2013); con el fin de comprender el proceso de reconstrucción presente tanto en las teorías declaradas como en uso (Argyris, 1995).

Palabras clave: *Lesson Study, rol docente, Conocimiento Práctico, formación del profesorado, teorías de la acción.*

Resumen en inglés

The aim of this paper is to show the initial findings of research focused on the potential of Lesson Study –a cooperative action research strategy– for the reconstruction of the practical knowledge of infant school teachers, and its implications for initial and ongoing training. Within this framework, our interest is to further extend our analysis of the role of teachers, which forms one of the core areas of the research and also one of the expressions which make up practice based on practical thinking aspects such as knowledge, abilities, attitudes, values and emotions (Soto, Serván, Peña and Pérez, 2013), in order to better understand the reconstruction process in both espoused theories and theories-in-use (Argyris, 1995).

Palabras clave en inglés: *Lesson Study, teaching role, practical knowledge, teacher training, in-action theories.*



Introducción

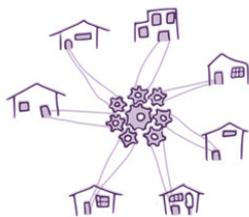
Esta comunicación surge de la investigación desarrollada por el grupo HUM-311 de la Universidad de Málaga, coordinada por Ángel I. Pérez Gómez y financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España dentro del Plan Nacional I+D+i, titulada: *El conocimiento práctico en los docentes de educación Infantil y sus implicaciones en la formación inicial y permanente del profesorado: Investigación-acción cooperativa (Lesson Study)*. Su propósito principal ha sido comprender y profundizar en el estudio de la posible reconstrucción del Conocimiento Práctico (en adelante CP) del docente. Para ello, se ha dado seguimiento a siete estudios de casos a lo largo de dos ciclos escolares, antes (2012 - 2013) y después (2013 - 2014) de su participación en esta experiencia formativa, donde nos centramos en estudiar el impacto de las LS en el rol docente, uno de los focos de investigación, con la intención de valorar qué tanto les fue posible reconstruir las diferentes dimensiones del CP y Pensamiento Práctico (en adelante PP).

Marco teórico y objeto de estudio

A la hora de conceptualizar el término rol docente debemos remitirnos a las figuras de Núñez y Loscertales (1998), quienes lo abordan ampliamente hasta concretarlo en el ámbito educativo: el rol docente –entendido como *ciertos patrones de conducta que se espera de alguien*– ejerce una fuerte influencia sobre el conjunto de expectativas procedentes del contexto, que están en estrecha relación con la posición que el individuo ocupa dentro de una organización. Con base a lo anterior y desde nuestra mirada, el rol docente es una manifestación en la acción del CP que pone de manifiesto la complejidad de las demandas a las que deben hacer frente los docentes en la cotidianidad de su aula. Por esta razón pretendemos valorar la posibilidad de modificación del rol docente a través de la aplicación de las LS. Pero ¿Qué es el CP? ¿Cuáles son sus dimensiones? ¿Cuál es su relación con el rol que una o un docente desempeña en el aula?

Podemos identificar la vinculación del rol docente con el CP en la medida de reconocer que la personalidad del individuo es un factor importante para determinar su estilo docente, que se manifiesta cuando desarrolla su programa y establece relaciones con el alumnado donde pone en juego e integra de manera consciente e inconsciente todo cuanto conoce y sabe, desarrollándose así un estilo personal de enseñanza que a su vez sirve de trasfondo para ejercer un determinado rol en el aula según las exigencias del contexto.

Por lo anterior, entendemos el CP o *Conocimiento en la acción* de Schön (1983,1987) como el conjunto de dimensiones que operan de manera automática, implícita, sin necesidad de la consciencia, y que condicionan nuestra percepción, interpretación, toma de decisiones y actuación (Pérez, 2012) y que orienta la práctica diaria de las y los docentes en las escuelas. Este CP constituye el primer recurso al que el profesorado accede para tomar una decisión en su quehacer ante lo emergente. Por tanto, podemos decir que el rol docente es una expresión del CP que se manifiesta bajo una serie de acciones visibles que emergen directamente de él forjándose a través



de la experiencia y del contexto (Anderson y Bird, 1994; Borko y Putman, 1996; Brookhart y Freeman, 1992). En este sentido hemos encontrado que a las mismas dimensiones del CP - conocimientos y creencias, habilidades, actitudes, valores y emociones - (Soto, Serván, Pérez y Peña, 2014) algunos autores las conciben y analizan como componentes que configuran el rol docente.

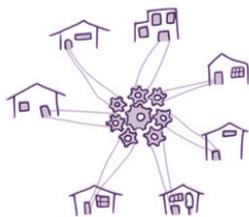
Por un lado, tenemos los conocimientos y creencias que según Taber (2006) son estructuras conceptuales, sistemas de ideas, modelos o mapas que nos ayudan a leer la realidad, diseñar nuestra intervención y prever las consecuencias de una manera de actuar. Sin embargo, el docente en su proceso de búsqueda o configuración, explora modelos que pueda tomar como referentes, generalmente de profesores y personas que estuvieron presentes durante su formación escolar y profesional, o compañeras y compañeros de trabajo a partir de los cuales construye sistemas de ideas que sin cuestionar su idoneidad y pertinencia las transforma e incorpora a sus creencias que más tarde definirán su estilo y rol docente (Pérez, 1998).

Por otro lado, encontramos las dimensiones emocional y actitudinal. Las emociones son tendencias primitivas y/o evolucionadas de aceptación o rechazo, de acercamiento, paralización o huida ante estímulos y contextos (Damasio, 2010; Tizón, 2011), y las actitudes son predisposiciones aprendidas, duraderas, no innatas y estables, pero temporales que permiten reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable ante un objeto o situación (Kerlinger, 1998; Eiser, 1999). Ambas dimensiones se manifiestan en la labor profesional docente y pueden repercutir de forma negativa o positiva en su rol, impactando directamente sobre el proceso educativo (Loscertales, 1989; Hargreaves, 1998, 2000).

Los valores son principios que nos permiten orientar nuestro comportamiento en función de realizarnos como personas o profesionales que nos permite formular metas y propósitos. Reflejan nuestros intereses, sentimientos y convicciones más importantes que nos ayudan a preferir, apreciar, elegir unas cosas en lugar de otras, o un comportamiento en lugar de otro (Jiménez, 2008; Soto, Serván, Peña y Pérez, 2014). Éstos se visibilizan en el rol docente a través de la opción metodológica que aplican, en los contenidos que seleccionan y en la forma en que entienden las interacciones en el aula.

¿Por qué es importante reconstruir el CP?

Siguiendo a Pérez Gómez (1998), una de las claves fundamentales en el desarrollo profesional del docente es la formación, utilización y reconstrucción permanente de su CP como garantía de actuación relativamente autónoma y adecuada a las exigencias de cada situación pedagógica. Por esta razón, el objetivo prioritario de los programas de formación y desarrollo profesional de los docentes debe situarse en la reconstrucción del CP, es decir, en la facilitación de la reflexión (Zeichner, 1993). A este respecto, autores como Guerrero y Armas (2009), consideran el indisoluble vínculo entre la personalidad y el quehacer profesional. O lo que es lo mismo, rol



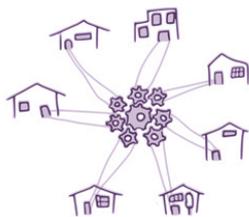
docente. Entonces, la importancia de la transformación del CP radica en la posibilidad de incidir en la modificación del rol docente; pero ¿Hasta qué punto un modelo de formación permanente basado en la investigación colaborativa de la práctica (Lesson Study o LS) permitirá al profesorado replantearse y como consecuencia reconstruir un aspecto tan importante y a la vez difícil de cuestionar como es el rol docente?

Metodología

La parte empírica de esta investigación se realizó durante dos cursos escolares donde se desarrollaron dos procesos: uno para indagar la evolución del CP y su posible reconstrucción a través de siete estudios de casos; y otro que permitiera comprender y valorar los procesos de investigación cooperativos durante la aplicación y desarrollo de la metodología de LS centrándonos en la posible modificación del rol docente. De forma que las fases de investigación fueron las siguientes: Fase 1. Periodo previo a la Lesson Study: Selección, negociación, formación e inicio de los estudios de casos individuales. Fase 2. Aplicación y desarrollo de los ciclos de Lesson Study. Fase 3. Periodo posterior a la Lesson Study: Finalización de los estudios de casos y elaboración de los informes.

En el caso particular de esta investigación, la fase 2 - aplicación de la LS - constó de siete fases, orientadas por una serie de propósitos que las maestras se plantearon alcanzar; unos dirigidos a potenciar su desarrollo profesional: generar un microambiente que invite a la investigación, adoptar un rol menos directivo y desarrollar estrategias de observación y documentación para evaluar al alumnado; y otros centrados en generar aprendizajes específicos: fomentar el trabajo cooperativo, desarrollar el pensamiento divergente y detonar un pensamiento lógico-matemático.

Para la obtención de los datos vinculados al CP y PP, los autores se dividieron los casos y durante dos periodos –antes y después del proceso formativo– fueron extrayendo evidencias procedentes de la observación directa del aula, de entrevistas y documentos relacionados con la práctica. Luego se realizó un doble contraste: uno en relación a la distancia existente entre las teorías declaradas y las teorías en uso –realizado tanto antes como después; y otro extrayendo las posibles evidencias de reconstrucción de las teorías y prácticas que las maestras mostraron entre estas dos fases. Así mismo para poder identificar el impacto de la aplicación de las LS en el rol docente, fue necesario caracterizar e identificar las singularidades de su práctica, lo que nos permitió definir su estilo docente y a su vez poder identificar los diferentes roles que coexisten en su tarea docente. Para la extracción y definición de los diferentes roles presentes en la teoría y en la acción de las maestras nos hemos basado en categorías emergentes extraídas a través de estos dos periodos de análisis.

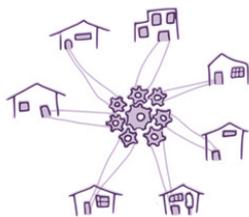


Resultados

A continuación, presentamos los hallazgos más relevantes de cinco de los casos y profundizaremos en dos de los más representativos, describiendo los matices y analizando la incidencia que la LS ha tenido en la teoría y en la práctica con respecto al rol docente. Un rol docente que, debido a la diversidad de tipificaciones por parte de diferentes autores (Loscertales, 1998; Díez, 2007; Bowers y Flinders, 1990; Pérez, 1998) y al propio objeto de estudio llevado a cabo, no hemos considerado pertinente establecer una clasificación para referirlos, optando en su lugar por describir las acciones que las docentes llevan a cabo en sus aulas antes y después de su participación en la experiencia formativa.

Tabla 1. Resumen de los hallazgos más representativos de cinco de los casos

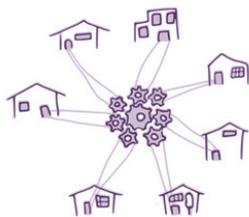
Antes de la Lesson	Después de la Lesson
<p>CASO 1: Magisterio en Primaria, once años de trayectoria laboral en Infantil; declara asumir un rol que permite a su alumnado decidir con libertad el espacio y el trabajo que desea realizar en él y dice conferirle gran peso a la improvisación y a lo emergente. Sin embargo, en la práctica se desenvuelve mediante un rol que le permite decidir cuando pasa la clase de una actividad a otra (asamblea, rincones, desayuno, recreo, relajación, rincones, asamblea), ocasionalmente orienta al alumnado ante la solución de retos, gestiona las participaciones durante las asambleas y las interacciones del grupo, deja el juego libre en los Rincones para el desarrollo del autoaprendizaje.</p>	<p>Conservó el esquema descrito anteriormente; pero modificó conceptualmente el proceso de observación y documentación de la actividad del alumnado durante el trabajo por rincones, tomando conciencia sobre la potencialidad de apreciarlos detenidamente y registrarlos; actividades que realiza esporádicamente y por breves momentos.</p>
<p>CASO 2: Experimentada, veinticinco años de servicio, Magisterio en Infantil, catorce años en el CEIP actual. Sus actividades se centran en el desarrollo del lenguaje oral y escrito a través de la oralidad en la asamblea y la elaboración de fichas de diversa naturaleza. Muestra diversidad de roles dependiendo de las circunstancias e intencionalidad, al parecer debido a cierta colisión entre sus creencias y valores con su práctica; que se manifiesta cuando da indicaciones y promueve cierto grado de libertad y autonomía, aunque a lo largo de la misma termina indicando qué hacer y cómo hacerlo. Orienta la participación en la asamblea a través de preguntas; cuando un niño tiene dificultad de hacer una tarea lo alienta, en caso de que se lastime le da un abrazo y besos; cuando no pone atención a sus planteamientos lo atrae con tono de</p>	<p>Sus formas de enseñanza permanecen, pero hay intentos de incorporar rincones de trabajo con contenidos matemáticos. En la gestión de las interacciones se evidencia la pretensión de relacionarse de forma distinta con los niños, mostrándose más paciente, comunicándose de forma más relajada y conteniéndose a la hora de llamarles la atención. Ha modificado su concepción de la documentación a nivel reflexivo y en la práctica, al reconocer que la toma de sus fotografías era de "portada", pensadas más hacia la estética y ahora reconoce, sabe y recoge imágenes que evidencian los procesos de aprendizaje de los niños. Aprecia a la observación como un proceso dirigido a la evaluación de los aprendizajes del alumnado, por lo que en los momentos de juego libre se incorpora por instantes a</p>



<p>voz alto y enérgico o con un golpe en la mesa y en los momentos de juego libre toma algunas fotografías a los niños pidiendo que muestren sus productos y sonrían. Aprovecha este momento para realizar actividades organizativas.</p>	<p>observar intercalando esta actividad con otras tareas administrativas.</p>
<p>CASO 3: Magisterio en Primaria y Pedagogía. Declara ejercer un trato afectivo que se corresponde con lo observado; porque desea propiciar un clima de respeto, empático y colaborativo que fomenta tanto la sana convivencia como una estancia “feliz” del alumnado en el aula, que permita el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje. Realiza actividades dando prioridad al proceso de adquisición de la lectura y escritura, y la apropiación de los primeros conocimientos matemáticos del alumnado, a través de la lectura de cuentos y elaboración de fichas, que alterna con el juego libre por Rincones.</p>	<p>Sólo evidencia transformaciones en el plano declarativo, otorgándole valor al proceso formativo como medio de intercambio y colaboración para proponer colectivamente estrategias de enseñanza más relevantes. Expresa que la experiencia le invitó a repensar su quehacer e interesarse por realizar algunas nuevas acciones durante la práctica, como la observación y documentación de los procesos que ocurren durante los momentos de trabajo en el aula.</p>
<p>CASO 4: Experimentada. Más de veinte años de experiencia en el mundo de la educación. Busca constantemente otra forma de educar distinta a la experiencia negativa de escuela que vivió en su infancia. Diferentes roles marcados por las numerosas estrategias metodológicas que convivían en su práctica (dejar hacer, observadora, guía, facilitadora, motivadora, experta, etc.) que le permitían responder a todas sus inquietudes con respecto a la enseñanza.</p>	<p>Esta experiencia ha hecho que la maestra reconstruya su rol desde un modelo más directivo orientado hacia la consecución de unos objetivos concretos presentes en el currículum oficial de Infantil, hacia un rol basado y orientado hacia el alumnado (rol de acompañante) sobre todo en relación a la atención de sus necesidades y el diseño de ambientes que faciliten su aprendizaje.</p>
<p>CASO 5: Maestra de Infantil y Pedagoga, con más de 15 años de experiencia profesional y un marcado estilo constructivista donde imperan el desarrollo de la autonomía y el respeto a los distintos intereses y peculiaridades del alumnado, así como el valor del grupo. El CP se manifiesta en de (i) arbitraje y moderación de las interacciones sociales, (ii) orientación y promoción de tareas académicas y aprendizajes, y (iii) observación evaluativa, con fuente para la comprensión de los fenómenos ocurridos en el aula y futura planificación de la intervención docente.</p>	<p>Declara que la LS ha significado un proceso de revisión de sus estrategias de observación y recogida de información sobre todo <i>in situ</i> de las situaciones del aula. Busca ahora ejemplos menos evidentes y más significativos de los fenómenos del aula. El ejercicio de la documentación se modifica sucintamente, si bien es más plausible y sistemático. Asimismo, declara haber revisado el modo en que se sitúa en el complejo de las interacciones del aula y la influencia que puede estar ejerciendo.</p>

CASO 6:

Maestra novel, con siete años de experiencia docente, cuenta con formación en primaria y psicopedagogía, funcionaria de carrera sin destino definitivo, experiencia laboral en diversidad de colegios en los que reconoce haber aprendido verdaderamente sobre la vida y trabajo en el nivel de Infantil. Al parecer en su historia de vida personal y profesional le han marcado dos sucesos de gran influencia en la configuración de su CP: la educación en su ámbito familiar donde la disciplina



y los hábitos fueron base fundamental en su formación, situación que se manifiesta en su clase dado el valor y el tiempo que les dedica; y la influencia de sus compañeras, que en su corta trayectoria docente la ponen en un plano de vulnerabilidad para ser impactada por prácticas pedagógicas observadas llevándola a aceptarlas como válidas y asumirlas sin mayor reflexión o respaldo teórico - metodológico.

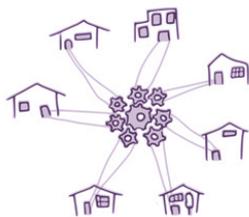
“... cuando estuve en otro cole, mis compañeras lo hacían así, bueno no todas. Necesito que los niños aprendan a regular la presión del rotulador, que es muy diferente a repasar con el dedo, que con el lápiz de escribir; además es como si hicieran tres fichas en una” (Entrevista 4, Fase 1, 14/02/2013).

Reconoce que ha pasado de ser una maestra instructiva a intentar acompañar a la niñez en su aprendizaje, considera que lo ha logrado a través de lo vivenciado con sus compañeras y de su propia experiencia; en consecuencia, su rol docente parece estar determinado en mayor medida por sus creencias y sus formas de enseñanza: *el libro de texto, la elaboración de fichas de trabajo, el desarrollo de actividades de rutina y la formación de hábitos*, en las que dirige al niño en el qué hacer, con qué hacerlo y cómo hacerlo y constantemente verifica y valida sus acciones y producciones; sin embargo en las actividades cotidianas promueve la autonomía; orienta, da tiempo para que los niños realicen las tareas por sí mismos, y en caso necesario les explica o ejemplifica cómo realizarlas.

Posterior a las LS cambió de centro escolar, pero sus formas de trabajo en lo general no variaron y los pequeños cambios ocurridos parecen obedecer a la organización del centro o de acuerdos con sus compañeras de ciclo: cambio del horario de desayuno, trabajo con fichas (bajo las mismas indicaciones y tareas que como trabajaba el libro de texto). Sin embargo, fue capaz de reflexionar y reconocerse como maestra directiva e identificar la necesidad de modificar su forma de llevar la clase. Declara dos cambios en su práctica: dejar más tiempo de juego libre sin intervención y en el trabajo con fichas indicar qué deben hacer y cómo deben hacerlo, dando oportunidad a que los niños decidan con qué hacerlo.

“...entonces intento a lo mejor no decir, que lo hagan con lo que quieran; si lo hace con lápiz que lo haga con lápiz, si lo hace con rotulador pues con rotulador; además yo no voy a borrarle nada, lo haya hecho como lo haya hecho, porque son procesos y en ese aspecto quiero ser menos directiva” (Entrevista 1, Fase 2, 29/01/2014).

También reconoció la importancia de la observación como medio para evaluar los aprendizajes de los niños a través del registro de sus acciones en el juego libre; lo que consideró como hallazgo y reto, al afirmar que las desconocía. En la práctica no ha logrado incorporar la observación y el registro de manera sistemática, específica e intencionada, pues le causan gran “agobio”, únicamente se ha incorporado como observadora en algunos momentos de juego libre.



CASO 7:

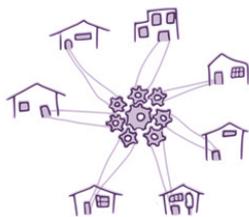
Maestra experimentada con 28 años de servicio, formación de magisterio en primaria y larga trayectoria como funcionaria de carrera en infantil. Posiblemente a lo largo de su vida escolar la configuración de su CP para la docencia se vio influenciada por hechos como el contacto con referentes docentes en un centro escolar de carácter religioso y que reconoce que le han influenciado a la hora de decantarse por la rama de ciencias; en lo profesional, fueron las prácticas junto a otros docentes, especialmente las de un centro con gran cultura colaborativa en el que trabajó, donde aprendió la metodología de trabajo por proyectos, las que marcaron su práctica.

Sobre su rol, la maestra declara que durante el periodo de formación, se veía ayudando a los niños y niñas a desarrollarse, declarando que no se encontraba conforme con el grado de directividad de su práctica y que deseaba guiarles más que dirigirles. En la cotidianidad, su rol docente para trabajar con un grupo de cuatro años parece estar determinado primordialmente por sus creencias sobre lo que es el currículum y sus formas de enseñanza centradas en la aplicación de trabajos por proyectos, la realización de asambleas, el trabajo por rincones, la elaboración "obligatoria" de actividades a papel y lápiz abarcando contenidos relacionados con la lectura, escritura, el pensamiento lógico matemático o expresión artística, las rutinas del aula o la adquisición de hábitos, con los que puede mostrar distintos perfiles de actuación dependiendo de las circunstancias y la intencionalidad; sin embargo se observan rasgos de directividad asociados a estrategias como el uso del silbato para llamar la atención del grupo.

En el segundo periodo de observación no se identificaron cambios en sus formas de trabajo, aunque disminuyó el nivel de directividad relacionado con la gestión de las interacciones al intentar contenerse en las intervenciones y en el uso del silbato, recurriendo a un mayor uso de estrategias como el empleo de canciones o el chistar para llamar la atención del grupo o incluso una tendencia a invisibilizar su figura ocasionalmente, de forma que se puede hablar de un intento de modificación del papel que adopta durante la asamblea desde la interlocución de las aportaciones de los niños y niñas al fomento de las interacciones directas entre los miembros del grupo.

"En algunas ocasiones cuando algún niño o niña comienza a hablar en la asamblea pero dirigiéndose a ella, la docente le pide que se dirijan a los compañeros y compañeras y no a ella. La maestra parece contenerse a la hora de intervenir dando más tiempo a que el niño o niña se exprese o comunique lo que quiere decir, asumiendo un papel más secundario en las interacciones grupales durante la asamblea y dejándose llevar por los intereses que van emergiendo"(Diario de Observación, Fase 2).

También valora la potencialidad de la documentación de otros espacios antes no contemplados como estrategia para registrar aspectos difíciles de identificar, de hecho comienza a documentar durante el tiempo de juego libre por rincones incluyendo una nueva herramienta de registro, un cuaderno que le



facilita el proceso, pese a que reconoce dificultades para su puesta en práctica de forma más sistemática.

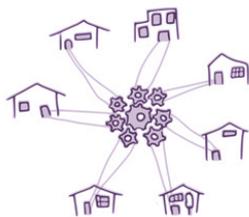
“Observo que la docente suele tener siempre la cámara encima de la mesa. Parece tomar fotografías en otros momentos que antes no registraba, prestando atención y recogiendo evidencias de lo que sucede en espacios a los que antes atendía sólo en caso de conflicto o requerimiento de ayuda, como es el caso del rincón destinado al juego simbólico. De esta forma, durante el tiempo de trabajo por rincones la docente destina menos tiempo a realizar funciones de apoyo, disminuyendo de forma muy considerable el tiempo destinado a la preparación de materiales o funciones burocráticas que casi desaparece e incorporándose una nueva tarea, la observación del alumnado”. (Diario de Observación, Fase 2).

Conclusiones

Antes de presentar las principales conclusiones es preciso considerar que las condiciones contextuales en que se realizaron los estudios de casos fueron diversas (investigadores, tiempos, secuencias de observación y focos). Por esta razón, se ha intentado hacer un balance global de lo sucedido atendiendo a las peculiaridades de cada caso y evitando realizar un análisis multicasos.

De forma general, las maestras han manifestado diferentes niveles de transformación sobre su rol docente que nos permiten contrastar posibles cambios a nivel declarativo y/o en uso. Mientras que unas sólo experimentan cambios en sus declaraciones como consecuencia del espacio de reflexión que les ha facilitado esta experiencia de formación colaborativa basada en la investigación, otras van más allá mostrando indicios de reconstrucción de su práctica. Así, podríamos concluir que:

- a) Las evidencias recogidas sobre la modificación del rol docente se hallan en relación directa con los contenidos y objetivos decididos por las propias maestras y abordados durante la experiencia de LS. Por lo tanto, creemos que esta estrategia colaborativa de investigación-acción aplicada a la formación constituye una plataforma de gran valor para el desarrollo profesional en tanto que otorga posibilidades para la reflexión y el debate de las propias necesidades formativas, donde pueden seleccionar los objetivos y contenidos a desarrollar.
- b) La naturaleza del CP y las posibles relaciones jerárquicas entre sus distintas dimensiones parecen determinar su desempeño profesional docente, es por ello que el rol manifestado por las maestras en su práctica cotidiana es acorde a él. Los ciclos de LS parecen haber contribuido a la modificación de algunos aspectos del CP en diferente grado y carácter según el caso de estudio, y haber generado la necesidad de incorporar nuevas estrategias o modificar parcialmente su práctica. En consecuencia, inferimos que para poder transformar el rol docente es necesario transformar el CP y las estrategias de trabajo.
- c) A partir de las LS, las maestras han identificado, reconocido y verbalizado el rol desempeñado en el aula, y en algunos casos han encontrado o hemos identificado distancias entre el tipo de rol que declaran (teorías declaradas) con respecto de aquél que desempeñan (teorías en uso). En este sentido, la práctica reflexiva promovida antes, durante y sobre la

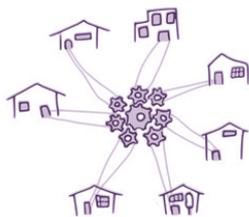


acción de las lecciones experimentales, ha suscitado en la mayoría de los casos el reconocimiento de las distancias antes mencionadas. Creemos que para la transformación del CP y del rol docente es necesario un análisis crítico, reflexivo, debatido y argumentado en colaboración, acerca de su práctica que permita evidenciar las distancias existentes entre las teorías declaradas y las teorías en uso, que así como los fenómenos que las originan, son a menudo inconscientes.

- d) Las modificaciones observadas en el rol docente a la luz del proceso de LS se concluyen incipientes dado que los cambios evidenciados en la mayoría de los casos son a nivel reflexivo y declarado, sin repercutir de manera significativa en la práctica. Los breves periodos de aplicación de la LS en este estudio de campo -durante dos ciclos escolares- difícilmente han posibilitado la reconstrucción de su rol docente, que se percibe fuertemente influenciado y arraigado, como hemos podido apreciar, por su historia de vida personal, académica y profesional. Por ello, creemos que la participación continuada y sistemática en procesos colaborativos de reflexión, tanto en la formación inicial como permanente, podrían llegar a producir finalmente transformaciones significativas del CP docente, al reconocer las necesidades y limitaciones profesionales existentes, y las potencialidades de cambio, identificar las distancias existentes entre las propias teorías declaradas y en uso, y constatar aquellas dimensiones de la personalidad emanadas de la historia de vida que influyen directamente en el desempeño profesional y, por ende, en el rol docente.

Bibliografía

- ANDERSON, L.M. & Bird, T. (1995). "How three prospective teachers construed three cases of teaching" *Teaching and Teacher Education*, 11, pp 479-499.
- ARGYRIS, C. (1993). *Knowledge for action: a guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco, Jossey-Bass.
- BORKO, H. & PUTMAN, R.T. (1996) Learning to teach, in: D.C. Berliner and R.C. CALFEE (eds) *Handbook of Educational Psychology*, New York, MacMillan, pp 673-708.
- BOWERS, C.A. & FLINDERS, D.J. (1990). *Responsive teaching: an ecological approach to classroom patterns of language, culture and thought*. New York, Teacher College Press.
- BROOKHART, S.M. & FREEMAN, D.J. (1992). "Characteristics of entering teacher candidates", *Review of Educational Research*, 62, pp 37-60.
- DAMASIO, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona, Destino.
- DÍEZ, M.C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja: estar y ser en la escuela infantil*. Barcelona, Graó.
- EISER, J.R. (1999). *Psicología social*. Madrid, Pirámide.
- GUERRERO & ARMAS, A. (2009) El docente: características, funciones y eficacias. *Revista digital de innovación y experiencias educativas* (24)



- HARGREAVES, A. (1998). *The emotional practice of teaching. Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854
- HARGREAVES, A. (2000). *Mixed emotions: teacher's perceptions of their interactions with students. Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826
- JIMÉNEZ, J.C. (2008). *El valor de los valores en las organizaciones. Caracas, Cograf.*
- KARLINGER, F.N. (1988). *Investigación del comportamiento, Mexico, McGraw-Hill.*
- LOSCERTALES, F. (1989) *Aspectos psicosociales del rol docente. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (6), 541-549.
- NÚÑEZ, T. & LOSCERTALES, F. (1998): *Definición del Rol Docente. Comunidad Educativa*, 249, pp.19-23.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata, Madrid.*
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2012). *Educarse en la era digital. Madrid, Morata.*
- SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona, Paidós.*
- SOTO, E., SERVÁN, M.J., PEÑA, N. & PÉREZ, A. (2013). *Lesson Study (LS) as a strategy to reconstruct teachers' practical knowledge. Paper presented at a WALS 2013, Goteborg, Sweden.*
- TABER, K.S. (2006). *Beyond constructivism: The progressive research programme into learning science, Studies in Science Education*, 42, pp. 125-184.
- TIZÓN, J.L. (2011). *El moder del miedo. ¿Dónde guardamos nuestros temores cotidianos?. Madrid, Milenio.*
- ZEICHNER, K. (1993). *Research on teacher thinking and different views of reflective and teacher education. Documento presentado a The six international conference of the International Study Association on Teacher Thinking. Göteborg, Suecia.*