

Lesson studies y desarrollo profesional docente: estudio de un caso

Noemí PEÑA TRAPERO

Datos de contacto
 Noemí Peña Trapero
 Departamento de Didáctica
 y Organización Escolar
 Universidad de Málaga
 Facultad de Ciencias de la
 Educación
 Campus Teatinos, s/n
 E29010 Málaga
 Tel: 952137537
 noemiptr@uma.es
 Recibido: 06/11/12
 Aceptado: 25/11/13

RESUMEN

El propósito de este artículo es explorar las *lesson* y *learning studies** como modalidad de formación permanente del profesorado orientada a la reconstrucción del «pensamiento práctico». En la presente investigación sobre una maestra que participa en un grupo basado en esta modalidad de formación, esta estrategia metodológica se ha manifestado como un instrumento valioso, puesto que ayuda a promover la reflexión y el cuestionamiento crítico de creencias, hábitos y emociones habitualmente implícitas.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado, Formación basada en la práctica, Reflexión, Conocimiento práctico.

Lesson Study and Professional Teaching Development: A Case Study

ABSTRACT

The purpose of this article is to explore lesson and learning studies** as a form of ongoing teacher training aimed at the reconstruction of "practical thinking". This methodological strategy, which encourages reflection on and critical questioning of implicit beliefs, habits and emotions, has proven to be a valuable tool in the present research into a teacher's involvement in a group based on this type of training.

KEYWORDS: Teacher training, Practice-based training, Reflection, Practical knowledge.

* Modalidad de formación permanente proveniente de Japón cuya finalidad principal está mejorar la práctica educativa implicando a los docentes en diálogos, análisis y propuestas en grupo sobre su propia enseñanza, trabajar planes de acción, discutir estudios de casos, estimular la innovación y teorizar sobre la práctica.

** Ongoing training modality from Japan, the main purpose of which is to improve educational practice involving teachers in group dialogue, analysis and proposals regarding their own teaching, and to work on action plans, discuss case studies, promote innovation and theorize about practice.

Introducción

Tras cerca de tres décadas de investigaciones en éste ámbito, áreas de conocimiento como la psicología, la pedagogía y, últimamente, la neurociencia están demostrando la importancia que tiene para la formación el conocimiento que el profesorado utiliza en la acción, constatándose el alto grado de influencia en sus formas de comprensión y de actuación. El estudio que a continuación presento se basa en la investigación/acción desarrollada por 15 maestras y maestros de educación infantil de La Axarquía, una zona de Málaga, cuyos componentes se reúnen periódicamente con el fin de encontrar respuestas a muchas de las dudas presentes en su práctica diaria en el contexto de la *lesson and learning study* (desde ahora, LLS) como método de actuación, apoyados a su vez por un equipo externo formado por tres expertas procedentes de la Universidad de Málaga.¹ Dentro de este marco y tomando como referencia los escritos de autores revelantes sobre pensamiento práctico y sus dimensiones, mi propósito ha sido indagar, estudiar y analizar para comprender las repercusiones en la reconstrucción del conocimiento práctico que esta experiencia ha provocado concretamente en una de las maestras que participan en esta experiencia formativa, situando mi foco en este caso concreto pero sin perder de vista el proceso compartido por el grupo.

1. Un cambio de rumbo dentro de la formación docente

La profesión docente de hoy en día en general se encuentra en una situación idónea para llevar a cabo procedimientos de actuación ante la necesidad de cambio. De hecho, son numerosos los estudios que hablan de la necesidad de «reinventar» la figura del maestro para que sea capaz de hacer frente al gran número de problemas prácticos y nuevos retos pedagógicos con los que se encuentra a lo largo de su vida profesional (Wagner, 2010; Darling-Hammond, 2010; Pérez-Gómez, 2010). A su vez, este discurso se ha visto también respaldado por el hecho de que últimamente son los mismos maestros y maestras los que hacen referencia —desde la cotidianidad de sus aulas— a la existencia de ese «malestar docente», un malestar cada vez más presente, provocado quizás por los últimos acontecimientos que azotan los diferentes países europeos en los que las insistentes medidas de ajustes económicos en el ámbito de la enseñanza ha reabierto el debate de la calidad, y con él la importancia de la educación para el desarrollo de un país.

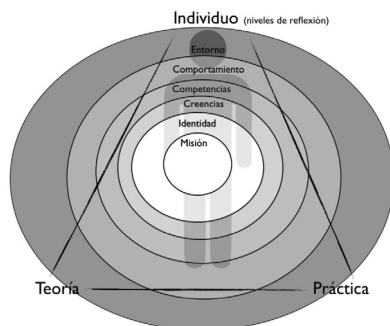
1 Estas tres expertas trabajan actualmente en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, dedicando sus horas tanto a la docencia como a la investigación: Encarnación Soto Gómez, profesora titular de la Universidad de Málaga; María José Serván Nuñez, profesora ayudante doctora de la Universidad de Málaga; y Rosa Caparrós Vida, profesora asociada de la Universidad de Málaga y asesora de infantil en el CEP (centro de profesores) de La Axarquía (Málaga, España).

Teniendo en cuenta este panorama, las principales finalidades de la función docente que se están proponiendo en la actualidad quedan muy lejos de la visión tradicional de profesor como agente provisto de conocimientos para ser volcados a sus alumnos. Emerge una visión de profesor como tutor del aprendizaje de cada estudiante que provoca el interés, la curiosidad, la imaginación y la creatividad, así como la pasión por el conocimiento, la cultura, las artes, las humanidades y las ciencias. Evidentemente, para desarrollar este planteamiento se requiere una manera de enseñar y aprender muy diferente a la actual (Pérez-Gómez, 2011), reflejándose así la necesidad urgente de nuevos modelos de formación del profesorado que repercutan en las acciones cotidianas de los maestros y maestras.

Con respecto a esto, ya en la década de los noventa, Shön (1992, 1998) y Argyris (1993), tras demostrar que la enseñanza reúne rasgos de singularidad (impredictibilidad, complejidad, incertidumbre y carga de valores) que hacen imposible la aproximación a ella desde el modelo de racionalidad técnica imperante, y basándose en la idea de que los docentes deben construir un conocimiento sofisticado que les permita ajustar la enseñanza a cada momento y a las características diversas del alumnado, nos ofrecieron la oportunidad de conocer un enfoque nuevo y diferente en formación basado en experiencias de reflexión sobre el hacer cotidiano. Planteamiento retomado recientemente por Korthagen (2008, 2010) en su modelo realista de formación del profesorado, siendo uno de los pioneros en introducir al docente como persona y sus niveles de reflexión dentro de la dicotomía teórico-práctica. Y construyendo un modelo formativo (ALACT) basado en niveles de reflexión representados como «capas de cebolla» en su conocido esquema adaptado del «modelo de Bateson».

Estas capas representan seis niveles diferentes de reflexión (véase figura 1) que van desde las reflexiones más externas al sujeto, como puede ser la reflexión sobre el entorno o el comportamiento, hasta el nivel más interno, intrínseco y personal, donde el sujeto reflexiona sobre su propia identidad y misión: *reflexión esencial* (Korthagen, 2010; Korthagen y Vasalos, 2005).

FIGURA 1



La relación de estas esferas de la reflexión con el pensamiento práctico del docente supone que la reflexión del docente sobre sus niveles más internos está íntimamente relacionada con la reconstrucción del conocimiento práctico. De hecho, de forma similar a la reconstrucción del pensamiento práctico, la esencia de la reflexión es transformar los componentes inconscientes de la enseñanza en conscientes, para que sean sensibles a las exigencias más relevantes de las situaciones educativas.

2. ¿Por qué pensamiento práctico?

Como en su día afirmaron Clandinin y Conelly (1984), la práctica de enseñanza es a la vez la expresión y el origen del pensamiento práctico del profesor. El conocimiento profesional del profesor se genera en la acción y se proyecta en la acción. El conocimiento práctico es aquel que rige la interpretación y la acción del docente en los contextos prácticos. Está compuesto por un repertorio de imágenes, mapas, artefactos, que les proporcionan informaciones, asociaciones lógicas, y está impregnado de creencias construidas y organizadas en sistemas, a veces poco lógicos y racionales, construidos a lo largo de toda la vida. Este tipo de conocimiento es de carácter generalmente implícito y está envuelto en capas de emociones y afectos. Siendo este el motivo por el cual, en determinados procesos de intercambio y de acción personal, social y profesional, se activan respuestas automáticas e inconscientes que parecen divergir e incluso contradecir nuestro pensamiento más racional y consciente. De ahí su importancia dentro del mundo de la pedagogía y de la formación del profesorado, pues parece ser que hemos dado con uno de los motivos por el cual muchos docentes, a pesar del desarrollo de las principales teorías del aprendizaje hacia modelos más constructivistas y enactivistas, continúan reproduciendo el modelo conductista impregnado en su repertorio de actuación y aprendido inconscientemente a través de su larga experiencia cuando fueron alumnos y alumnas.

2.1. Dimensiones del pensamiento práctico

Cuanto más profundizamos y descubrimos los entresijos de funcionamiento cerebral, más necesidad tenemos de recurrir al conocimiento pormenorizado de los contextos y de la biografía de cada individuo. (Pérez-Gómez, 2012)

El conocimiento práctico se sustenta en patrones tácitos² (*gestalt* de Korthagen, 2008; *habitus* de Bordieu, 1995; y *phronesis* de Aristóteles, 2001) y

2 Los patrones tácitos se corresponden con un tipo de conocimiento que, con frecuencia inconscientemente, guían el comportamiento humano. Según Korthagen (2008), aparecen en forma de conglomerados personales de necesidades, preocupaciones, valores, significados, preferencias, sentimientos y tendencias comportamentales, unidos en un todo inseparable en las capas más internas de nuestro cerebro.

declarativos³ (*teorías* de Korthagen, 2008; y *episteme* de Aristóteles, 2001) que condicionan los procedimientos y esquemas de cognición y acción de los docentes, y que se va complejizando y reconstruyendo a medida que el sujeto amplía su contexto de relaciones y vivencias, así como su participación en la cultura crítica. Este pensamiento práctico contiene las siguientes dimensiones que propongo analizar:

Pensamiento declarativo o teorías (*episteme*): es un tipo de pensamiento conceptual. Se puede separar en tres dimensiones diferentes y está íntimamente relacionado con la comprensión del contexto externo (conectivismo) como clave para la construcción (y reconstrucción) individual y social:

- *Cultura crítica*: Es el pensamiento científico, teórico y académico que ha sufrido el cuestionamiento histórico.
- *Cultura social*: hace referencia a lo «políticamente correcto», siendo ese tipo de cultura dominante que está en la sociedad y en el contexto particular del sujeto y que, por tanto, se asume como «aquello que hay que hacer o que se quiere hacer».
- Solo aquellos componentes de la cultura crítica y social con la que el sujeto interactúa y que él mismo (in)corporar, se convierten en *valores personales*. Estos valores establecen la misión personal y/o profesional, y forman parte de las convicciones cuestionadas, clarificadas y elaboradas.

Pensamiento tácito o gestalt (*phronesis*): son esquemas intuitivos de interpretación y de acción necesarios y útiles para gestionar el comportamiento. Se construyen desde la matriz cultural (social y crítica) de la comunidad en que vivimos a través de las experiencias y vivencias personales. Condicionan, filtran y sesgan todas las futuras experiencias y encuentros (enactivismo). Se pueden distinguir las siguientes dimensiones:

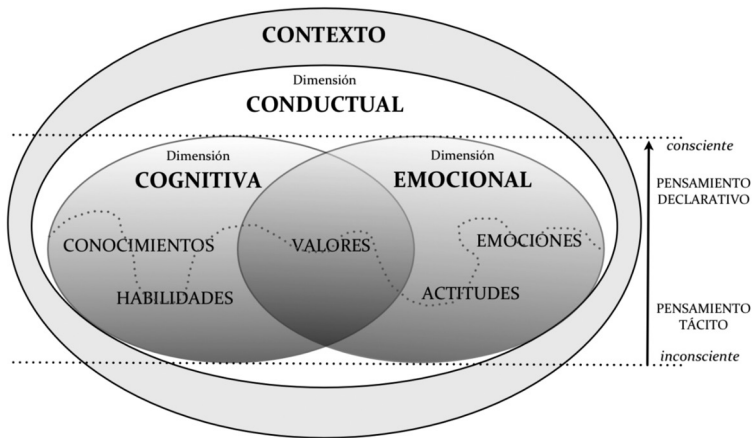
- *Conocimientos inconscientes* (creencias, intuiciones...), son aquellos conocimientos sin fundamentación empírica que condicionan nuestros modos de actuar a veces sin darnos cuenta. Según Marina, son «convicciones sobre la estructura de la realidad con las que contamos continuamente aunque no hayamos pensado en ellas» (2011, 125).
- *Emociones y sentimientos*: se pueden describir como reacciones personales ante situaciones que impulsan y valoran la información. Para Damasio son «percepciones que se acompañan de ideas y modos de pensamiento» (2001, 174).

3 Los patrones declarativos son aquellos que los individuos adquirimos a través de los saberes científicos. Por tanto, es un tipo de conocimiento proposicional, genérico, abstracto, verdadero, fijo, eterno y objetivo.

- *Valores personales implícitos*, se pueden considerar las valoraciones que cada individuo realiza de manera automática ante las situaciones externas y las propias reacciones.
- *Habilidades* o conocimiento procedimental. Aquí entran los hábitos y las rutinas como protocolos de actuación inconscientes que también se han adquirido en función de la repetición a lo largo de la experiencia.
- *Actitudes* o disposiciones relativamente estables de la conducta que lleva al sujeto a comportarse repetidamente de una manera determinada ante personas, grupos, ideas u objetos.

Estas dimensiones procedentes tanto de la *episteme* (saberes científicos) como de la *phronesis* (conocimiento práctico) son recursos para la acción, para el pensamiento práctico. Por lo tanto, la conducta y el comportamiento del docente están condicionados por todas estas dimensiones, siendo territorio intermedio entre los recursos del individuo y las exigencias del entorno (véase figura 2).

FIGURA 2



La diferencia más relevante entre el conocimiento práctico —necesario para la formación íntegra del docente— y el conocimiento teórico o disciplinar —presente en la gran mayoría de los programas formativos actuales— reside en que el conocimiento práctico recoge aspectos del saber, del hacer y del ser docente difíciles de formalizar en los términos del conocimiento disciplinar académico. Su formación y constitución en los enseñantes no es tanto el fruto de la transmisión o captación cognitiva de modelos teóricos como de la experiencia y del pensamiento que la acompaña, o bien de diferentes modelos formativos, en los que puede conectarse con el saber vivo de la práctica de los docentes, creándose otros vínculos personales con estas vivencias y saberes.

3. Las lesson studies como modelo de formación

Las *lesson studies* son una estrategia de formación permanente proveniente del mundo oriental, concretamente de Japón. Según Lewis (2009) son un enfoque de desarrollo profesional que ha sido usado ampliamente en este país durante muchas décadas y que está relacionado con la mejora constante de la enseñanza. Para esta autora (*ib.*, 96) una de las mayores potencialidades de esta metodología es la oportunidad que ofrece para *observar la vida del aula por parte de un grupo de profesores y profesoras que recopilan información, sobre todo del aprendizaje, y que posteriormente la analizan cooperativamente*. Estas lecciones observadas se denominan «lecciones experimentales». Su diseño es grupal, aunque solo uno de los componentes suele llevarlo a la práctica mientras los demás la observan. Por esta razón, autores como Lewis las consideran como una «vía de entrada hacia la investigación compartida de la enseñanza por grupos de docentes» (*ib.*, 13). Grupos que suelen estar formados por 4-6 componentes, y que se reúnen de modo regular durante un periodo largo de tiempo (4-12 meses).

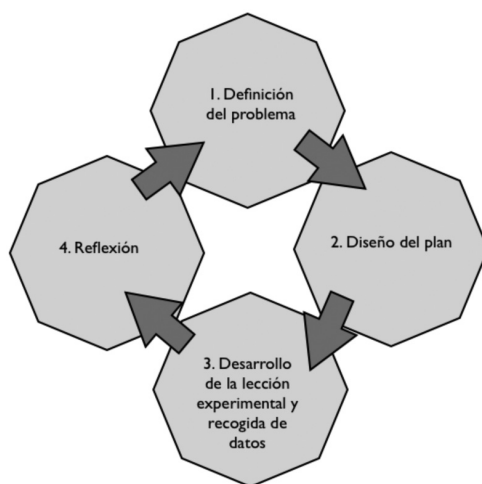
Este modelo de formación proporciona una potente base en la investigación para los y las docentes, puesto que su metodología cíclica, sus finalidades marcadas de antemano y la necesidad de reunirse en grupo procuran evitar el hecho de que los y las docentes se encuentren «perdidos» dentro del proceso.

Sin duda, las LLS destacan por su propósito fundamental: cambiar todo el sistema de formación y perfeccionamiento, así como por la gran cantidad de centros educativos en Japón que siguen sus métodos, y por la rápida propagación que estas están teniendo por Estados Unidos, Alemania o Singapur.

De forma similar a la investigación-acción, las LLS siguen un proceso cíclico. El esquema que se presenta (véase la figura 3) es una adaptación del presentado por Lewis (2009). Su sentido colaborativo hace que el profesorado que participe en las LLS pueda llegar a problematizar su propia práctica en base al contraste y reflexión grupal (Dudley, 2005; Cerbin y Kopp, 2006; Pérez-Gómez, 2008; Elliot, 2010; «Overview...», 2005).

La idea de observarse unos a otros en la acción con el fin de mejorar es lo que más destaca de esta modalidad de formación, pues permite

FIGURA 3



la apertura de muchísimas vías de contraste, cuestionamiento, apertura de horizontes, vivencia de experiencias, indagación, trascendencia de la propia experiencia, etc., tan necesarios para el desarrollo profesional del docente a fin de alimentar las *gestalts* más primitivas con teorías, conocimientos, vivencias y experiencias, convirtiéndolas en *gestalts* más informadas y acordes a cada momento y a cada contexto.

4. Metodología: el estudio de casos como esencia de la investigación empírica

La parte empírica de la investigación tuvo una duración de siete meses. En este tiempo pude conocer dos realidades simultáneas y confluyentes:

- La primera de ellas fue la que hace referencia al grupo de LLS ya mencionado anteriormente.
- La segunda se corresponde con el caso en el que se centra mi estudio: una maestra que forma parte de este grupo.

Durante la recogida de datos me centré en la indagación de la acción antes, durante y después de la participación en el grupo de la maestra a través de observaciones o entrevistas en las que le preguntaba sobre escenas particulares que había observado o sobre el tipo de planificación que realizaba. De esta forma obtuve información sobre su pensamiento práctico a través de cuatro reuniones del grupo; dos entrevistas en profundidad (una antes de comenzar el primer ciclo de LLS, y otra después); tres reflexiones personales escritas por ella misma (antes, durante y después de la LLS); y por último, tuve la oportunidad de contrastar toda esa información con la observación de lo que hacía directamente en el aula, permitiéndome comprobar de primera mano esa parte personal que implica el pensamiento práctico y que repercute directamente en la acción (20 sesiones de clase).

4.1. Un peculiar grupo de LLS

El grupo de LLS en el que he centrado mi análisis es un grupo muy particular, pues este está compuesto por catorce maestras y un maestro de educación infantil de diferentes colegios de la provincia de Málaga. Todos y todas partían de la misma base, comparten tanto el hecho de trabajar con una metodología basada en proyectos de aula como la preocupación por las posibles deficiencias de fundamentación de esta forma de trabajar. Por esta razón, las primeras preguntas que se plantearon al inicio de este proceso grupal no fueron la posibilidad de trabajar con una metodología de LLS para mejorar la enseñanza de contenidos curriculares específicos, como suele ser haitual en Japón y en los demás países donde se desarrolla esta iniciativa, sino más bien mejorar una filosofía de trabajo y de concepción de aula.

De esta forma, teniendo en cuenta la posibilidad existente de desbordar las barreras de observación que se presentaban (no olvidemos que el profesorado español está a tiempo completo en el aula, siendo imposible en estas condiciones desarrollar una observación sincrónica, como se viene haciendo en Japón) se vieron obligados a introducir los siguientes matices en las diferentes etapas de la LLS:

- Diseño, desarrollo, observación y análisis de un «proyecto experimental» en lugar de una lección.
- Observación asincrónica (a través de grabaciones de vídeo de dos aulas) del desarrollo de dos «proyectos experimentales» desarrollados simultáneamente por todos los docentes del grupo compartiendo sus experiencias a través de diarios, siendo ésta una herramienta de comunicación simultánea a través de una red social.

4.2. El ciclo de investigación como clave del proceso

El desarrollo del ciclo de LLS que tuve oportunidad de presenciar y analizar tuvo la duración del curso académico escolar 2010-2011.

Fase 1. La primera fase la dedicaron al análisis de la práctica docente de forma colaborativa a través de las narraciones de sus experiencias, formando pequeños grupos para trabajar la fundamentación de diferentes áreas del trabajo por proyectos a partir de lo que ellos mismos habían extraído de las narraciones de su práctica. Esto les permitió extraer una serie de focos que fueron útiles para centrar una mirada común tanto en la fase de diseño como en las observaciones y análisis, y que entre todos denominaron como «ejes de diseño y de observación»:

1. La mirada y la escucha en el alumnado. El grupo se propuso profundizar sobre el carácter emergente de los proyectos de aula, y como consecuencia, diseñar actividades que tuvieran en cuenta la mirada y escucha de los niños y niñas, analizando y reflexionando sobre el rol docente dentro de esta metodología de los proyectos de aula.
2. El papel de la participación de las familias, pues todos coincidían en la importancia de tener presente a este colectivo durante todo el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas.
3. La forma de estimular el desarrollo del aprendizaje relevante y las competencias básicas en el alumnado.
4. La reflexión propia del docente sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fase 2. La segunda fase comenzó con el diseño grupal del «proyecto experimental», para el que se elaboró un banco de recursos para ser utilizado por la maestra encargada de desarrollar el proyecto comúnmente diseñado

para, posteriormente, compartir públicamente a través del visionado de las grabaciones (en este caso, la maestra en la que se centra mi estudio). En esta fase, las intervenciones de las agentes externas fue fundamental, pues ante las reticencias de algunos de planificar un proyecto que supuestamente surge de las necesidades e intereses del alumnado, estas propusieron considerar como variable la idea de concebir la práctica como algo flexible. Aunque, finalmente, esta idea se condujo a la necesidad de diseñar actividades potentes que inviten al alumnado a repensarse.

Fase 3. Una vez diseñado el «proyecto experimental» entendido como el diseño de los ejes metodológicos de un proyecto de aula, se comenzó la tercera fase, consistente en el desarrollo, grabación y observación del proyecto en el aula. Fase que estuvo apoyada a su vez por la utilización de una red social del grupo (Mixxt) creada para que fuera el nexo de unión virtual y la memoria de coordinación durante todo el proceso. Un espacio donde se compartieron inicialmente las descripciones de sus prácticas y la reflexión en torno a los ejes propuestos, y que sirvió para contrarrestar el hecho de que la observación directa por parte de los demás componentes a la maestra grabada no era posible. Por tanto, el uso de los foros y el intercambio de documentos de trabajo y diarios en esta red permitió reducir el número de encuentros.

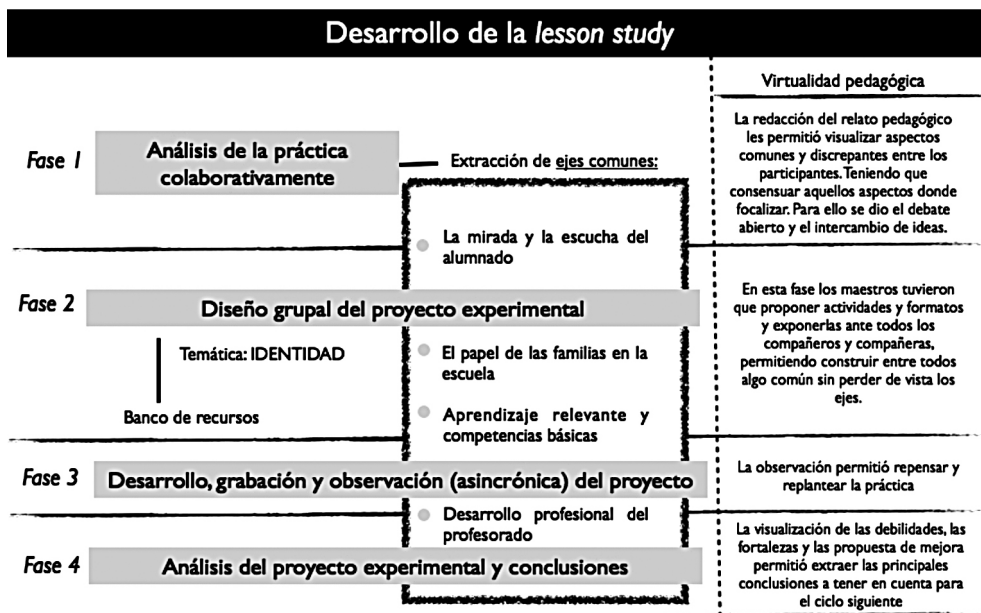
Fase 4. Tras obtener las grabaciones de los dos «proyectos experimentales» que se realizaron paralelamente en dos aulas diferentes, llegó el momento de visionarlas y de analizarlas en función de los ejes comunes de observación que habían acordado en la primera fase, de forma que fueron eje por eje analizando las fortalezas y debilidades, y se elaboraron propuestas de mejora para cada uno de estos ejes para tenerlas en cuenta para el próximo ciclo. Estas sesiones de análisis estuvieron marcadas por el contraste de opiniones, y por la puesta en común, produciendo una multiplicidad de miradas útiles para considerar la amplia gama de perspectivas que puede tener la actividad docente.

Miradas que finalmente fueron desde la fascinación por la participación emergente del alumnado hasta la toma de conciencia del beneficio que supone la participación de las familias en clase.

La presencia de las agentes externas también fue fundamental en esta fase, pues se dedicaron a reconducir el diálogo hacia el propósito de las LLS, animando a recuperar la mirada puesta en los niños en lugar de en el docente y recordando que el objetivo está en recoger evidencias de aprendizaje.

A modo de síntesis, la figura 4 representa el desarrollo de la *lesson study* con una breve descripción de las fases y un análisis pedagógico de cada una de ellas.

FIGURA 4



5. Resultados: el caso de una maestra

El inicio de la indagación en las diferentes dimensiones del pensamiento práctico traducidas en el pensamiento y en la acción de esta maestra comenzó con el análisis de las numerosas evidencias extraídas siguiendo estos pasos:

1. Elaboré una tabla⁴ en la que fui relacionando las evidencias más representativas con sus correspondientes dimensiones presentadas en la parte teórica.
2. Esta categorización de evidencias me fue muy útil para tener constancia de los aspectos más presentes en el pensamiento de la maestra en esta etapa de su vida personal y profesional.
3. Tarea que me sirvió para identificar dos territorios de cambio:
 - a. La reconsideración del papel primordial de la asamblea y la introducción de los *rincones* como elementos claves para los futuros proyectos.
 - b. La concienciación y modificación de los hábitos excesivamente directivos que gobiernan sus relaciones pedagógicas con los aprendices.

4 Ver tabla en ANEXO.

Una vez localizados aquellos terrenos situados al borde de la toma de conciencia, y como consecuencia de la reflexión y del cambio, comencé con el análisis de aquellas actividades claves y significativas del grupo de LLS y de los momentos destacados para la maestra dentro de esas actividades que hicieron posible esa oportunidad de reconstrucción.

5.1. Actividades claves y significativas del grupo

A lo largo del ciclo de LLS se desarrollaron una serie de actividades y tareas que posteriormente resultaron ser significativas para los docentes del grupo, me refiero a aquellas que, por su carácter cooperativo y reflexivo, fueron clave en el proceso de reconstrucción del pensamiento práctico. Será en ellas en las que me centraré para analizar la repercusión de esta experiencia en el caso concreto de la maestra:

- La redacción inicial del relato sobre el recorrido profesional de los participantes.
- La puesta en común de focos de diseño y observación en base a los intereses y preocupaciones reflejadas en los relatos.
- El diseño cooperativo del proyecto experimental.
- La grabación y (auto)observación asincrónica del proyecto.
- El análisis de las observaciones en función de los focos de observación previamente diseñados.

5.2. Momentos significativos dentro de esas actividades

Redacción inicial del relato sobre el recorrido profesional de los participantes

A lo largo de todo su relato, esta maestra habla sobre todo de los sentimientos de preocupación, desorientación, desazón y frustración que le suscitaba su práctica:

A veces me he sentido sin iniciativa, repetitiva y sin creatividad o arrastrada por las experiencias de otros/as (descripción de la práctica de la maestra, 2010).

Al principio, pese a mi gran interés, me sentía perdida y preocupada. Por eso, para mí, en ese momento fue fundamental el apoyo de mis compañeras. Si no fuera por ellas, recaería [volver a trabajar con libro de texto] (Descripción de la práctica de la maestra, 2010).

Asimismo, deja entrever algunas de sus creencias sobre los métodos de enseñanza, quizás arraigadas por su experiencia previa y que dejan adivinar el poder de emociones como el miedo (Marina, 2006; Tizón, 2011), siendo condicionantes de muchas de las creencias más arraigadas:

Aunque suelo programar a largo plazo y semanalmente, suelo desprogramar lo programado y seguir otras líneas en función de los intereses u ocurrencias diarias. Lo que se llamaría improvisar. Esto es algo que me preocupa y es uno de mis mayores temores (Descripción de la práctica de la maestra, 2010).

Si analizamos en profundidad este fragmento, podemos comprobar como aquí ya se empiezan a entrever posibles matices de reconstrucción con respecto a la planificación del *currículum*, pues, aunque conscientemente se siente más segura teniendo una programación preparada, inconscientemente, durante la acción tiende a lo que ella llama «improvisar», es decir, a dejarse llevar por lo que surge, pero a su vez hay algo en su interior que le dice que eso no es del todo así, y es lo que hace que, cuando reflexiona sobre su acción (Shön, 1992, 1998), sienta ese temor que se podría relacionar con inseguridad y miedo.

Puesta en común de los focos de diseño y observación

La reflexiones extraídas del relato le fueron útiles para debatir con el grupo de LLS sobre su credo pedagógico más íntimo y encontrar junto a los demás los principales focos de investigación traducidos en ejes de observación y análisis.

Creo que es importante pararnos a pensar sobre qué tipo de actividades son relevantes para los niños y cuáles hacemos, simplemente, porque nos parecen relevantes a nosotros (Intervención de la maestra en una reunión del grupo de LLS, enero de 2011).

Diseño y desarrollo del proyecto experimental

La fase de diseño cooperativo del proyecto sirvió a esta maestra para recuperar determinados aspectos olvidados del *currículum*, como puede ser la entrada de la motivación y las emociones en el *currículum* escolar. De hecho, en una de las reuniones, esta maestra interviene para resaltar la importancia que tiene el involucrar a las familias para despertar esa motivación y emoción por aprender:

La participación de las familias en la escuela me parece esencial. Los padres tienen mucho que aportar a los niños, y el vínculo que se puede llegar a establecer entre escuela-familia es muy positivo emocionalmente para el niño (Intervención de la maestra en una reunión del grupo de LLS, mayo de 2011).

Grabación, (auto)observación asincrónica y análisis del proyecto

La fase de análisis del grupo de LLS fue muy significativa para esta maestra. Gracias a la grabación de su aula, esta tuvo la oportunidad de observarse a sí misma en acción, percatándose de muchas carencias en la labor de su práctica

como docente, que, según ella, confirmaban algo sobre lo que ya venía cuestionándose. Quizás el aspecto más significativo al respecto sea el de su rol dentro del aula.

Me he visto muy dirigente, intervengo demasiado, soy muy pesada. Por eso me he puesto eso como crítica, de verdad, en mi mirada..., no sé si es bueno o malo... (Intervención de la maestra en una reunión del grupo de LLS, mayo de 2011).

El testimonio de sus compañeros y compañeras y las confrontaciones presentes en las reuniones del grupo de LLS fueron también clave para esta toma de conciencia. De hecho, la observación de la proyección de la práctica de su compañero desarrollando un proyecto de la misma naturaleza que el suyo le hizo cuestionarse aspectos del *trabajo por rincones*, algo que, de no ser por este método de trabajo cooperativo, quizás no se hubiera producido.

Con el visionado de la práctica del compañero me he dado cuenta de cosas muy concretas, sobre todo de dejar fluir. Me he dado cuenta de que él deja mucho fluir [...], y yo creo que intervengo con exceso. Y el tema de los rincones, eso sí, es fundamental, ahí es donde verdaderamente me he dado cuenta que puedo y debo mejorar (Entrevista en profundidad, 10 de junio de 2011).

Además, la potencialidad pedagógica como motor de reflexión, cuestionamiento, toma de conciencia y mejora de la práctica de las LLS no fueron debidos únicamente a esos encuentros grupales en los que se trabajaron diferentes aspectos de la práctica en sus diferentes fases. La presencia de las agentes externas procedentes de la Universidad también fue fundamental. La decisión de estas de compartir la experiencia de una escuela alternativa, El Martinet, dio lugar a que algunos de los participantes, y entre ellos esta maestra, se cuestionasen aspectos fundamentales como, por ejemplo, el valor preeminente de la asamblea o la importancia de «dejar libertad» para que se desarrolle la autonomía del alumnado.

Yo estoy intentando no agobiarme, pero es verdad que tengo que hacerlo de otra manera y pensar otra forma de organizarlo todo. En definitiva yo creo que vamos por buen camino, porque, en primer lugar, estamos reflexionando sobre lo que vamos haciendo. Lo de las asambleas, para nosotras, ahora es fundamental, porque es nuestra manera de observar. Claro, a mí, la asamblea me sirve muchísimo en ese sentido, y como las actividades que deciden y todo eso, pero dudo si con esta forma de actuar en el aula dejo de lado lo que les conviene mejor a los alumnos (Intervención de Eli en una reunión del grupo de LLS, junio de 2011).

5.3. Análisis del pensamiento práctico tras la experiencia formativa de las LLS

Tras esta experiencia de observación, contraste y reflexión dentro del grupo de LLS, volví a estudiar y analizar el pensamiento práctico de esta maestra y comprobé que, para ella, el *trabajo por rincones* estaba siendo cada vez mejor valorado, al menos declarativamente. El siguiente párrafo corresponde a un fragmento de una reflexión escrita en la que se refleja como esta, después de esta experiencia, concibe los rincones como espacios potentes de aprendizaje que permiten desarrollar en el alumnado un sinfín de cualidades, destrezas y actitudes, algo que hasta entonces no se había planteado.

Me he dado cuenta que los rincones es fundamental por encima de cualquier cosa [...], pero no sé cómo plantearlo todavía [...], porque hay muchas dificultades en cuando a la flexibilidad del horario, porque, claro, ese planteamiento de considerar los rincones como parte fundamental del trabajo es muy bonito, pero luego tengo muchos aspectos que me limitan; por ejemplo, religión, inglés... ¿Cómo cuadro yo eso? Yo creo que mejoraría si introduzco los rincones como parte fundamental del proyecto, y tratar el proyecto solo en momentos puntuales, no todos los días, sino cuando sea necesario, y ya está (Segunda entrevista en profundidad, 10 de junio de 2011).

Otro aspecto clave se refiere a la toma de conciencia de sus hábitos excesivamente directivos en las relaciones con el alumnado. La observación de las grabaciones, propias y ajenas, los comentarios, el contraste de pareceres y la reflexión compartida le ayudan a resituar tales hábitos y a reconstruir su conocimiento práctico con una orientación más permisiva, dejando más espacio a la iniciativa y desigualdad de cada aprendiz.

En cuanto a los proyectos, el cierre de este primer ciclo de LLS también estuvo marcado por el replanteamiento de esta forma de concebir la vida del aula, y aunque no podía llevarlo a la práctica porque el curso escolar estaba a punto de terminar, sí que declaró su intención de plantearlos de otra forma para el curso siguiente:

Cuando trabajamos por proyectos, creo que es fundamental escucharles [al alumnado] realmente. ¿Por qué tenemos que trabajar todas [compañeras de ciclo] el espacio, por ejemplo, si lo que ellos me plantearon a principio de curso fue investigar los perros? El tema de las «redes de ideas» es una proyección que quiero desarrollar más profundamente. Me gustaría que, en realidad, la clase fuera un proyecto de proyectos, que en el aula se resuelvan los conflictos reales que tenemos, que son preguntas, que son temas... Y que no sean temáticas ajenas a ellos (Segunda entrevista en profundidad, 10 de junio de 2011).

6. Conclusiones

El estudio empírico terminó con el curso escolar. A nuestras espaldas teníamos un largo ciclo de LLS marcado por la reflexión, discusión y contraste dentro de un grupo peculiar y con una forma especial de concebir la vida del aula.

Un año después de esta experiencia, en junio de 2012, coincido con esta maestra en unas jornadas de educación infantil que se organizan todos los años en la zona con el fin de que los docentes compartan con toda la comunidad educativa los proyectos y trabajos realizados a lo largo del curso académico, y donde, concretamente ella, aparece como ponente en unos de los talleres denominado «Investigando sobre lo que nos interesa». Es en ese momento cuando me percaté de que, efectivamente, ese «replanteamiento» declarativo recogido anteriormente había dado algunos frutos en su práctica, pues la maestra había comenzado el curso procurando escuchar al alumnado, dejándose llevar por lo que le fueron planteando y olvidándose de las presiones de tener que hacer lo mismo que las demás compañeras, compartiendo una experiencia de crecimiento personal en la que procuró mantener el equilibrio entre los criterios exigidos por la legislación educativa en la escuela y su recién florecida necesidad de adaptarse a los intereses, peculiaridades, fortalezas, debilidades, motivaciones y expectativas del grupo.

Seguramente, la oportunidad que tuvo de implicarse en el diálogo, análisis y propuestas compartidas sobre su propia enseñanza, de trabajar planes de acción, de discutir sobre escenas cotidianas observadas y de teorizar sobre la práctica dentro del grupo de LLS (Lewis, 2009) hayan sido clave para impulsar la «reconstrucción» de algo tan primitivo como su rol dentro del proceso educativo del alumnado, pues llevamos muchísimos años concibiendo al docente como figura transmisora, contenedora y propulsora de un *currículum* conformado por materias disciplinares y académicas fragmentadas y abstractas, y al alumnado como receptor pasivo de esos conocimientos mediante técnicas como la repetición o memorización. Íntimamente relacionado con la metodología transmisiva que hemos palpado desde bien pequeños, cuando aún estábamos en proceso de construcción y nuestras neuronas hacían las primeras sinapsis que, con el paso del tiempo han ido adentrándose en las capas más profundas de nuestro cerebro, y que solo son manifiestas mediante determinados actos considerados como formas de hacer incuestionables (Sousa, 2006, 9).

Como hemos visto, los ejes de observación y análisis han ayudado mucho en el cuestionamiento, y como consecuencia en la constatación de las incoherencias o relaciones que existen entre el pensamiento práctico y el declarativo. De hecho, en una de las entrevistas que le realicé hizo mención a esto:

En el grupo de LLS estoy replanteándome muchas cosas que hago. Sobre todo desde que tuve que escribir mi historia de vida docente y

desde que me ví a mí misma en mi aula [...]. Te planteas mucho por qué haces lo que haces e intentas cambiarlo (Entrevista en profundidad, 11 de febrero de 2011).

Tanto los relatos como el vídeo y la red social han sido herramientas útiles, novedosas y básicas para la reflexión de la propia práctica en un contexto de cooperación, debate, correlación, contraste y diálogo fluido como el proporcionado por las LLS.

Para finalizar, teniendo en cuenta que las LLS forman parte de un largo proceso cíclico de reflexión y de acción, las verdaderas repercusiones que esta modalidad de formación suponga en sus participantes no se conocerán hasta que no pase un tiempo prudencial. Por esta razón, mi trabajo concluye con un sendero de dudas y preguntas que me instan a caminar en virtud de un tema tan apasionante como este y que dan forma a próximas investigaciones: ¿qué dimensiones del pensamiento práctico son las más influyentes en la forma de concebir la enseñanza y de ser docente? ¿es posible reconstruir el pensamiento práctico más primitivo e inconsciente mediante prácticas conscientes?

Referencias bibliográficas

- ARISTÓTELES (2001). *Ética a Nicómano*. Madrid: Alianza.
- ARGYRIS, Chris (1993). *Conocimiento para la acción*. Barcelona: Granica.
- BOURDIEU, Pierre (1995). *Las reglas del arte: genesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- CERBIN, William y KOPP, Bryan (2006). «Lesson Study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching». *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18-3, 250-257.
- CLANDININ, D. J. y CONELLY, F. M. (1984). *Teacher's Personal practical knowledge*. En R. Halkes y J. K. Oslon (eds.): *Teacher thinking*.
- DAMASIO, Antonio (2001). *El error de Descartes*. Barcelona: Dakrontos.
- DARLING-HAMMOND, Linda (2010). *The flat world and education*. EE. UU.: Teachers College Columbia University.
- DUDLEY, Pete (2005). *Getting started with networked research Lesson Study*. National College for School Leadership.
- ELLIOT, J. (2010). «El estudio de la enseñanza y del aprendizaje: una forma globalizadora de investigación del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 223-242.

- IMBERNÓN, Francisco (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- KORTHAGEN, Fred (2008). *Linking Theory and Practice. The pedagogy of realistic teacher education*. Nueva York: Routledge.
- (2010). «La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 83-101.
- y VASALOS, Angelo (2005). «Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth». *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11-1, 47-71.
- LEWIS, Catherine (2009). «What is the nature of knowledge development in lesson study?». *Educational Action Research*, 17-1, 95-110.
- MARINA, José Antonio (2006). *El poder del miedo. Un tratado sobre la valentía*. Barcelona: Anagrama.
- (2011). *La inteligencia ejecutiva*. Barcelona: Ariel.
- «Overview of Learning Study. A new look at numeracy professional learning» (2005). *Office of Learning and Teaching*. Department of Education and Training.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (2008). *Agrupación de información sobre learning y lesson studies*. Santander.
- (2010). «Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64, 17-67.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2010a). «Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 37-59.
- (2010b). *Aprender a enseñar en la práctica: Procesos de innovación y prácticas de formación en educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- SOUSA, David A. (2006). *How the brain learns*. Londres: Corwin Press.
- SHÖN, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Barcelona: Paidós.
- (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TIZÓN, Jorge L. (2011). *El poder el miedo. ¿Dónde guardamos nuestros temores cotidianos?* Madrid: Morata.
- WAGNER, T. (2010). *The global achievement gap*. Nueva York: Books.

Anexo

Tabla representativa del procedimiento de análisis utilizado para el estudio de casos

MÉTODOS			
	<i>Evidencia</i>	<i>Dimensiones/Interpretación</i>	
1.ª entrevista (11/2/2011)	«Concibo los rincones como área de trabajo, manipulación y expresión».	CULTURA CRÍTICA: Pensamiento académico predominante sobre la metodología de rincones.	
1.ª entrevista (11/2/2011)	(Sobre cómo gestionar los rincones) «Es verdad que dices: les dejo al libre albedrío. Pero es que la vida no es así tampoco, hacer lo que te de la gana cuando tú quieres. Entonces me pregunto ¿les meto directrices o no?».	CREENCIA: Concepción de la escuela como representación de la realidad, de la vida. CREENCIA: Rol docente directivo (es responsabilidad del docente la toma de decisiones importantes).	
1.ª entrevista (11/2/2011)	«Yo creo que el rincón simbólico es fundamental. Así como la asamblea como espacio de comunicación y en el que el alumnado se desarrolla como quiera, pues es un espacio que no está ocupado ni por juguetes ni por otro tipo de material».	CREENCIA: Rol docente directivo (es responsabilidad del docente la toma de decisiones importantes). CULTURA SOCIAL: La importancia de la asamblea como estrategia clave para trabajar competencias básicas de comunicación.	
Diario de observación externa	La distribución de los materiales en los rincones es estable y duradera en el tiempo, siendo la maestra la que se encarga de su gestionamiento.	CREENCIA: Rol docente directivo (es responsabilidad del docente la toma de decisiones importantes).	
1.ª entrevista (11/2/2011)	«El rincón de biblioteca es fundamental. Es una decisión personal porque me encantan los libros. Me encanta leer y eso es una cosa que les intento transmitir».	HABILIDADES/HÁBITOS: Los cuentos como recursos imprescindibles en el aula para practicar la lectura. CREENCIA: Rol docente directivo.	
Reflexión (marzo 2011)	«A lo largo del día... Hablamos, expresamos, resolvemos conflictos, exponemos, descartamos, narramos, representamos, leemos, buscamos información en la asamblea...»	Lengua	CREENCIA CULTURA SOCIAL Distribución disciplinar de los contenidos que se trabajan en el aula. Fragmentación del <i>curriculum</i> escolar.
	»Sumamos, restamos, representamos, asumimos roles, expresamos en juego simbólico...»	Matemáticas	
	»Expresamos artísticamente, experimentamos, practicamos, perfeccionamos técnicas plásticas, conocemos y adquirimos la cultura artística en el rincón del arte...»	Arte	
	»Construimos, resolvemos, componemos, completamos puzzles en las construcciones...»	Lógica	

MÉTODOS		
	Evidencia	Dimensiones/Interpretación
Reflexión (marzo 2011)	»Leemos, interpretamos, escribimos, decodificamos, buscamos, diseñamos, analizamos, buscamos información en el rincón de escritorio y biblioteca...	LENGUA CREENCIA CULTURA SOCIAL Distribución disciplinar de los contenidos que se trabajan en el aula. Fragmentación del <i>currículum</i> escolar.
	»Observamos, responsabilizamos, asociamos y experimentamos en el rincón de naturaleza».	
1.ª entrevista (11/2/2011)	«Para mí, la asamblea es muy importante, ya que es el momento y el espacio donde personalmente recojo más información. Pero es en ese momento donde me surgen otros dilemas... ¿Dirijo demasiado las conversaciones?, ¿mis intervenciones son siempre necesarias?, ¿qué tipo de juicios de valor se hacen en estas conversaciones?».	CREENCIA: Es responsabilidad del docente tener control sobre lo que los niños y niñas aprenden. EMOCIÓN: Miedo (inseguridad) a no poder controlar todo lo que pasa en el aula.
Exposición del proyecto de identidad (junio 2011)	«Siempre empezamos formulando preguntas, pero como esto cuesta siempre mucho trabajo, y teniendo en cuenta el nivel de los niños, nosotros introducimos siempre actividades potentes para poder engancharlos».	CULTURA ACADÉMICA CULTURA SOCIAL 1. Rol docente directivo. 2. Los niños no tienen nivel como para proponer la temática de un proyecto (CREENCIA).
Diario de observación externa	Los dos proyectos que se estaban haciendo en el aula paralelamente habían sido propuestos por las maestras en todas las aulas de infantil.	CREENCIA: Los alumnos y las alumnas no pueden o no son capaces de plantear propuestas temáticas.
Diario de observación externa	«Observo que en este aula el trabajo por rincones es concebido como tiempo libre adicional en el que la maestra aprovecha para preparar cosas para el proyecto».	CREENCIA: El trabajo espontáneo, no guiado por la maestra, es inútil. Aprendizaje como actividad colectiva guiada por un adulto.
2.ª entrevista (10/6/2011)	«Los rincones no los mediatizo tanto para lo que quiero conseguir o lo que queremos investigar, porque no los tengo como parte importante del aula».	CULTURA SOCIAL CREENCIA Los rincones como algo secundario porque no están enfocados hacia los objetivos de los maestros.
2.ª entrevista (10/6/2011)	«Me he dado cuenta que los rincones son fundamentales por encima de cualquier cosa [...], pero hay muchas dificultades en la flexibilidad del horario».	CULTURA SOCIAL Concepción de la jornada escolar como fragmentada por un horario.
2.ª entrevista (10/6/2011)	«Y el tema de los rincones, eso sí, es fundamental, ahí es donde verdaderamente me he dado cuenta que puedo y debo mejorar».	ACTITUD/PREDISPOSICIÓN humilde y positiva hacia la concepción de que le queda mucho por aprender.
2.ª entrevista (10/6/2011)	«Que realmente salga de ellos y que no me importe que un proyecto dure lo que sea resolver una pregunta, o que pueda llevar varios proyectos a la vez, que eso antes me asustaba mucho. Que no sea una temática ajena a ellos».	EMOCIONES Miedo a no poder controlar todo lo que pasa en el aula.

CONTENIDOS		
	Evidencia	Dimensiones/Interpretación
1.ª entrevista (11/2/2011)	«En todos los rincones que yo he visto había: juego simbólico, expresión artística, construcciones, lógico-matemática, biblioteca... Me pregunto si los materiales que yo tengo son hábiles o no».	CREENCIA Fragmentación del aprendizaje en disciplinas curriculares. ACTITUD Inseguridad ante un cambio de rol no directivo
1.ª entrevista (11/2/2011)	«Me crea incertidumbre el grado de interés que van a tener los niños». Si se van a implicar o no.	EMOCIONES Miedo a la desmotivación, de la poca implicación.
1.ª entrevista (11/2/2011)	«En mi práctica hay muchas finalidades de otros contenidos, como “aprender a aprender”. Ver que la escuela es una herramienta indispensable de acceso a la cultura y a la información».	CULTURA SOCIAL Una visión particular de la escuela como herramienta de acceso a la cultura y a la información
Reflexión (2/3/2011)	«Podemos trabajar las matemáticas puras, lengua oral y escrita, expresión crítica y artística, desarrollo motriz, social y cognitivo, emociones... Todos los contenidos necesarios, pero de una forma natural, creada desde la necesidad y de forma lúdica a través el juego e involucración y la toma de responsabilidades en la realización de propuestas y proyectos».	CULTURA CRÍTICA CULTURA SOCIAL «Lo políticamente correcto».
Observación externa	«Muchos de los contenidos y temas que se trabajan en asamblea son propuestos por los maestros. De hecho, suele tener pensado lo que quiere trabajar en la semana».	CREENCIA (es responsabilidad del docente la toma de decisiones importantes).
Diario de observación externa	«La maestra escucha a los alumnos y alumnas con la atención puesta en lo que quiere trabajar, en los que tiene pensado dar de antemano».	ACTITUD/PREDISPOSICIÓN de escucha hacia el alumnado con «oreja verde». Rescatando únicamente lo que le interesa para, así, seguir con su planificación.

ROL DOCENTE		
	Evidencia	Dimensiones/Interpretación
Descripción de la práctica de la maestra (2010)	«Aunque suelo programar a largo plazo y semanalmente, suelo desprogramar lo programado y seguir otras líneas en función de los intereses u ocurrencias diarias. Lo que se llamaría <i>improvisar</i> . Esto es algo que me preocupa y es uno de mis mayores temores».	CREENCIA: Rol docente directivo (es responsabilidad del docente la toma de decisiones importantes). EMOCIONES: Miedo ante improvisar actividades y tareas no planificadas con anterioridad.
1.ª entrevista (11/2/2011)	«Los rincones son un proceso muy cambiante en mí. Estoy en un proceso de búsqueda».	ACTITUD/PREDISPOSICIÓN humilde hacia la concepción de que le queda mucho por aprender.
1.ª entrevista (11/2/2011)	«Trato de guiar a través de lo que escucho, pero claro, con esa “oreja verde” se escucha lo que se quiere escuchar y a lo que se le quiere prestar atención».	ACTITUD/PREDISPOSICIÓN de escucha hacia el alumnado con «oreja verde».
1.ª entrevista (11/2/2011)	«Aquellas familias que no se implican – eso es una frustración mía, pero tengo que aprender a convivir con ello porque tampoco es sano».	ACTITUD conformista ante determinadas problemáticas en el aula.

<i>ROL DOCENTE</i>		
	<i>Evidencia</i>	<i>Dimensiones/Interpretación</i>
2.ª entrevista (10/6/2011)	«Con el visionado de la práctica del compañero me he dado cuenta de cosas muy concretas, sobre todo de dejar fluir. Me he dado cuenta de que él deja mucho fluir [...], y yo creo que intervingo con exceso».	CREENCIA: Rol docente directivo.
Intervención en una reunión del grupo LLS (mayo de 2011)	«Me he visto muy dirijente, intervengo demasiado, soy muy pesada. Por eso me he puesto eso como crítica, de verdad, en mi mirada... No sé si es bueno o malo...».	CREENCIA: Rol docente directivo (es responsabilidad del docente la toma de decisiones importantes). ACTITUD/PREDISPOSICIÓN humilde hacia la concepción de que le queda mucho por aprender.
Exposición del proyecto de identidad	«Con la participación en este grupo me he replanteado muchas cosas, hasta el punto de redescubrirme en muchos aspectos. Es muy emotivo y satisfactorio».	EMOCIONES Y ACTITUDES. Sentimiento satisfactorio de crecimiento profesional.

<i>CLIMA DEL AULA</i>		
	<i>Evidencia</i>	<i>Dimensiones/Interpretación</i>
1.ª entrevista (11/2/2011)	«En el clima del aula afectan muchas cosas, no solo el rol del maestro ni el tipo de familias, sino las circunstancias que te rodean, el centro en el que estás, los problemas con los que te encuentras...».	CONOCIMIENTO Cada grupo posee peculiaridades que el docente nunca puede prever.
1.ª entrevista (11/2/2011)	«Con respecto a los niños que no participan oralmente en las asambleas. Por lo menos tengo la esperanza de que están pensando en lo que estamos hablando. Entonces no me importa conducir la asamblea con el 80% de la clase».	ACTITUD conformista ante determinadas problemáticas en el aula que, según ella, no puede controlar.
2.ª entrevista (10/6/2011)	«Un aspecto fundamental es que el aula sea un sitio bonito, agradable, porque en sitios así uno tiene siempre otra predisposición».	CREENCIAS de buen clima del aula como lugar cómodo y agradable
2.ª entrevista (10/6/2011)	«Si no hay una buena relación entre el grupo, si no hay un contacto cordial entre ellos... pues..., quieras hacer lo que quieras, se te va a desmontar».	CULTURA CRITICA/VALOR La importancia de las buenas relaciones entre profesorado y alumnado