

Las Lesson Study en Andalucía: un modelo de formación permanente

Rosa M.ª Caparrós Vida

Datos de contacto:

Rosa Caparrós Vida
Asesora y Vicedirectora del CEP
de la Axarquía (Málaga)
y profesora asociada
del Dpto. de Didáctica
y Organización Escolar
Facultad de Educación
Universidad de Málaga
Campus Teatinos s/n.
29010 Málaga
Teléfonos: +34 951 28 94 85
y +34 952 13 25 47
Email: rcaparrros@cepaxarquia.org

Recibido: 20/06/2015
Aceptado: 21/10/2015

RESUMEN

El presente artículo ofrece los resultados de un estudio de casos desarrollado en el marco de un proyecto de investigación I+D de la Universidad de Málaga a través de una de las modalidades de formación permanente ofertadas por un Centro de Formación del Profesorado, bajo la demanda de un grupo de docentes de una escuela de la comarca de la Axarquía en Málaga. Las *Lesson Study* se convierten en el eje del estudio de los procesos de comprensión y reconstrucción del conocimiento práctico de una maestra de 1º de primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura, encontrando evidencias significativas sobre cómo esta estrategia metodológica y de investigación contribuye a la reconstrucción del mismo.

PALABRAS CLAVE: Lesson Study, Enseñanza-aprendizaje, Lectura, Escritura, Conocimiento práctico.

The Lesson Study: a model of lifelong learning

ABSTRACT

This article presents the results of a case study researched as part of an R&D project at the University of Malaga (Spain) on one of the continuing education tracts offered by a teacher training institution based on the demand of a group of teachers from a school in the Axarquía area in the province of Malaga. Lesson Study is the basis of the analysis of the processes of understanding and rebuilding of a first grade primary teacher's practical knowledge of the teaching and learning of writing and reading. Significant evidence is found on how this methodological and research strategy contributes to rebuild such practical knowledge.

KEYWORDS: Lesson study, Teaching and learning, Reading, Writing, Practical knowledge

Introducción

El presente artículo aborda un estudio de caso doble, enmarcado, a su vez, en tres ámbitos: la investigación, la formación permanente y la escuela.

En el ámbito de la investigación y dentro del contexto universitario, esta experiencia forma parte del proyecto de investigación «*Dimensiones y procesos en la formación del conocimiento práctico de los docentes, y sus implicaciones en la formación del profesorado. Estudios de casos e investigación-acción cooperativa (Lesson Study)*»,¹ dirigido por Ángel I. Pérez Gómez, cuyo marco y conclusiones fundamentales aparecen en uno de los artículos de este monográfico. Este estudio de casos, en línea con los otros siete desarrollado con maestras de educación infantil, pretende entender y estimular, a través de la estrategia de investigación-acción-cooperativa: *Lesson study (LS)*, los procesos de comprensión y reconstrucción del conocimiento práctico de una maestra de 1º de primaria, indagando las distancias habituales entre sus teorías proclamadas y sus teorías en uso en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En segundo lugar, en el ámbito de la formación permanente del profesorado desarrollada por el Centro del Profesorado de la Comarca de la Axarquía de Málaga, en el cual una de las autoras es asesora, se incorporan las *LS* como modelo de autoformación dentro de la modalidad de grupos de trabajo.

En tercer lugar, como respuesta a la demanda de formación de un grupo de docentes de un mismo Centro de Educación Primaria e Infantil (CEIP Arco Iris²), que se planteó mejorar el aprendizaje de los alumnos y alumnas en competencia lingüística y, para ello, solicitó al Centro del Profesorado de la Axarquía el asesoramiento necesario para la formación del personal docente en este tema. Era la primera vez que se desarrollaba en la provincia de Málaga, y probablemente en el contexto español, una *LS* con docentes de un mismo centro.

Objetivos de la investigación

Los objetivos de la investigación desarrollada en torno a la participación de un grupo de maestras de primaria en un proceso de *Lesson Study* para la mejora de su práctica educativa en relación a la enseñanza de la lectura y la escritura eran:

-
- 1 Financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España dentro del Plan Nacional de I+D+i (EDU2011-29732-C02-02).
 - 2 El CEIP Arco Iris es un Centro de Educación Infantil y Primaria que oferta dos líneas y un aula de apoyo a la integración, tiene un total de 24 unidades y una plantilla de 37 docentes, entre tutores de Infantil, Primaria y especialistas y una media de 590 alumnos y alumnas, desarrolla también diferentes proyectos y planes educativos, entre ellos: Proyecto bilingüe y Plan lector.

- Describir el conocimiento práctico en una docente de Primaria, con respecto a su comprensión subjetiva y personal de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, su práctica y el sentido que la orienta.
- Comprender cómo la participación en un proceso de diseño y desarrollo práctico cooperativo contribuye a provocar la reconstrucción de algunas dimensiones de su conocimiento práctico (Schön 1992, 1998; Argyris 1993; Polanyi 1983; Korthagen, 2010), en particular en dos aspectos básicos: la selección y relevancia de los contenidos de lectura y escritura y el diseño y desarrollo metodológico.

Un marco: la formación permanente, la lectura, la escritura y las *Lesson Study*

Las influencias teóricas de los dos ejes de la investigación desarrollada tienen que ver tanto con las dimensiones del conocimiento práctico de los docentes, como con el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura:

El primer eje hace referencia al proceso de reconstrucción del conocimiento práctico, evidenciando el contraste entre las teorías proclamadas y las teorías en uso a través de un proceso de *LS*. La formación permanente del profesorado en los Centros del profesorado del contexto español tiene un carácter eminentemente transmisivo, mecánico y repetitivo dentro de un modelo que prioriza la teorización sobre la práctica eludiendo una reflexión crítica sobre la misma (Esteve, 2004). Tal y como señalan Soto, Serván, Peña y Pérez (2013; 2015), es necesario tomar conciencia de que puede existir una escasa relación entre nuestras teorías proclamadas, lo que pensamos y decimos sobre la educación y lo que realmente hacemos en las aulas. Muchos de nuestros comportamientos y actitudes son inconscientes e involuntarios y están empapados de las emociones, habilidades, valores, actitudes y conocimientos que hunden sus raíces en el alumno o alumna que fuimos, la experiencia vivida en los modelos sociales en los que vivimos, etc. Este saber profesional y personal no es tanto el fruto de modelos teóricos como de la experiencia vivida y el pensamiento que la acompaña. Este saber personal se compone de esquemas de comprensión y de acción (Pérez Gómez, 2012), que nos sirven para intervenir en la inmediatez de la práctica cotidiana. Esquemas que necesitan reconstruirse de forma continua para encontrar la necesaria coherencia entre nuestras teorías y nuestras prácticas, aquellas que son necesarias para intervenir en el contexto educativo actual (Pérez Gómez, 2012; Schön, 1998; Argyris y Schön, 1978).

El segundo eje tiene que ver con el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura: leer y escribir son procesos complejos de construcción de significados

que se producen en un contexto social a partir de múltiples claves en contextos reales de comunicación, con sentido y funcionalidad (Ferreiro y Teberosky, 1979; D'angelo y Oliva, 2003; Nemirovsky, 2000; Cassany, 2006). Es decir, se lee y escribe siempre para alguien y para algo. Sin embargo, los docentes generalmente enseñamos a leer y a escribir como una técnica, basada fundamentalmente en codificar y decodificar, reproduciendo el mismo modelo en el cual fuimos alfabetizados (Zamero, 2010) y utilizando como recurso fundamental el libro de texto, una herramienta que generalmente promueve este mismo enfoque.

En este contexto, propusimos una metodología de formación permanente basada en la investigación-acción cooperativa: *LS* (Elliott, 2010; Lewis, 2002), como vía que nos ayudase a mejorar la práctica y reconstruir los esquemas de reflexión y de acción de las docentes implicadas.

Metodología y técnicas empleadas

La estructura metodológica de esta investigación se vertebra en torno a dos estudios de caso: un estudio de caso de una maestra de 1º de primaria (estudio de caso I) inserta en un proceso de investigación-acción cooperativa *LS* (estudio de caso II) en un mismo centro.

El objeto de esta investigación fue el estudio de caso I, que consistió en un seguimiento individual del conocimiento práctico de la maestra antes del desarrollo de la *lesson*, y su reconstrucción durante y después de la finalización del proceso.

Es decir, estamos hablando de dos estrategias y propuestas metodológicas de investigación: el estudio de caso y la investigación-acción cooperativa entendida como *Lesson Study*,³ dos enfoques dentro del paradigma interpretativo que pretenden, desde cada una de sus perspectivas y propuestas, comprender una situación en su contexto natural, desde los significados subjetivos que le dan las docentes (Elliott, 2000), y analizar y mejorar una práctica educativa de manera cooperativa que haga posible la reflexión y reconstrucción del conocimiento práctico que se pone en juego (Pérez Gómez, 2012; Pérez Gómez, Soto, Serván y Peña, 2015), ampliado con mayor profundidad en el artículo desarrollado en este monográfico (Pérez Gómez, Soto Gómez y Serván Núñez).

En este proceso de investigación-acción cooperativa, mi rol, como asesora del CEP, ha consistido en facilitar, asesorar y promover (Elliott, 2000; Esteve, 2011)

3 Recordamos las fases de la *Lesson study*: definir el problema; diseñar cooperativamente una «lección experimental»; enseñar y observar en el aula la lección diseñada; recoger las evidencias y discutir las; analizarla y revisarla; desarrollar la lección revisada en otra clase y observarla.

el proceso de reflexión y acción cooperativa implicado en las *LS*: las capacidades de aprendizaje de las docentes implicadas desde el análisis de sus problemas reales, el contraste interno de sus prácticas, el contraste externo con otras teorías y experiencias para diseñar una nueva práctica, revisarla y mejorarla estimulando el análisis crítico y la observación de la misma.

Además de las fases clásicas de la *Lesson Study*, se han utilizado, como parte del estudio de casos, técnicas propias de la investigación cualitativa (Kemmis y McTaggart, 1988) para evidenciar el proceso vivido por la docente seleccionada: la biografía o relato de la maestra, la encuesta, la entrevista, las observaciones, fotos y grabaciones en el aula, la grabación de las reuniones y sesiones de valoración (sobre cada una de las fases de la *Lesson* de diseño, desarrollo y análisis), así como un análisis documental minucioso del libro de texto utilizado.

Fases de la investigación

A continuación describiré brevemente el desarrollo cronológico de los dos estudios de caso y sus fases correspondientes en el contexto de la *LS* desarrollada, que se ha prolongado a lo largo de dos años por la disponibilidad de tiempo de las maestras y algunas dificultades en la organización de las actividades formativas del centro.

Fase preparatoria (Estudio de Casos I y II, octubre de 2012). Se presenta la filosofía y el proceso de las *LS*: las fases, los tiempos y seleccionamos a la docente protagonista del presente estudio de caso (estudio de casos I), la maestra Elena, que se ofrece como voluntaria. Además se constituye el grupo de Trabajo de *LS* (estudio de casos II). Entre noviembre del 2012 y enero del 2013, escribieron sus relatos biográficos (con una pequeña guía) y contestaron la encuesta. Se pusieron en común las biografías, sus concepciones e inquietudes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura. El propósito de estas reuniones era facilitar que emergieran las raíces de su pensamiento como soporte de sus teorías implícitas y explícitas en todas sus dimensiones para construir un mapa común de deseos e incertidumbres que sustentara el plan de mejora que desarrollarían a través de la *LS*.

Durante este tiempo, se desarrollaron las sesiones de observación y grabación del estudio de caso I en su fase previa en el aula de Elena. El objetivo era comprender el conocimiento práctico de esta maestra en el día a día de su aula, un espacio privilegiado para contrastar con las teorías expresadas en la biografía, encuesta y entrevistas mantenidas con ella. Con esta intención realicé un diario, se tomaron fotos y se grabaron sus clases durante cinco sesiones, que fueron el soporte fundamental del primer informe (estudio de casos I) de la fase previa al desarrollo de la *LS*.

Fase Intermedia: desde enero hasta septiembre del 2013 se desarrollaron las primeras fases del ciclo de la LS, que se inició con la selección del foco, es decir, lo que querían mejorar a partir de la exposición y discusión sobre sus prácticas y teorías. La mayoría manifestó que utilizaban el método analítico y enseñaban a leer y a escribir como les enseñaron a ellas: fonema, letras, sílabas, palabras y oraciones, y a escribir copiados y dictados. Entre las inquietudes manifestaron que no les llenaba este «machaqueo» de leer y escribir sin sentido, ya que su alumnado no sabía escribir textos y necesitaba estrategias y recursos para trabajar la lectura comprensiva. Una vez elaborado este mapa y detectadas las lagunas, se facilitaron lecturas de diferentes documentos y fuentes bibliográficas para concretar, debatir, analizar y sustentar dicho foco, lo que consistió en trabajar la lectura y la escritura desde un enfoque constructivista, con sentido, funcional y en contextos reales de comunicación. Esta nueva forma de trabajar requería revisar sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, y entonces fueron analizando la necesidad de hacer preguntas más abiertas para la lectura comprensiva, elaborar pre-textos para ayudar al alumnado a escribir, promover el trabajo en parejas, etc.

En febrero comenzó *la fase de diseño* de la intervención didáctica, que fue un pequeño proyecto de investigación sobre «el agua». Para ello se marcaron como objetivos buscar información y sistematizarla, leer y escribir diferentes tipos de texto, participar y trabajar en equipo, utilizar distintos lenguajes y promover la participación de las familias, y en esta investigación sobre el agua se trabajaron diferentes tipos de textos auténticos, significativos y con sentido, como textos informativos, científicos, instructivos, etc.

En mayo se llevó a cabo *el desarrollo* de la unidad didáctica en todas las aulas de las maestras participantes, pero solo fue grabada en el aula de Elena. Esta grabación fue editada y entregada a todas ellas para su análisis, junto con una ficha de valoración que fue elaborada por ellas en la fase de diseño de la propuesta.

En junio se mantuvo una primera reunión de análisis y evaluación del funcionamiento de la unidad didáctica y, por problemas de calendario del centro, se continuó en septiembre, cuando se pusieron en común las propuestas de mejora. En este análisis se dieron cuenta de que, a raíz de la propuesta, cambiaba cualitativamente la participación del alumnado en el aula: del trabajo individual con el libro de texto y en silencio, se había pasado al trabajo en parejas mucho más autónomo. Emerge cierto miedo a perder el control de la clase porque pensaban que cuando los niños y niñas hablaban entre ellos no estaban aprendiendo. Consideraron que tenían que prestar más atención a la motivación para estimular otro tipo de aprendizaje, y llegaron a la conclusión de que promover la autonomía era incompatible con utilizar el libro de texto como único recurso. En esta reunión se decidió hacer un mapa de todos los textos trabajados en la unidad del agua como referente para ir profundizando en cada uno de ellos en las siguientes fases de la LS.

Paralelamente, en septiembre se realizaron 6 observaciones (Fase Intermedia del EC1) en el aula de Elena para analizar si la participación en estas primeras fases ya hubiera tenido algún tipo de influencia sobre su práctica docente.

Desde marzo hasta mayo del 2014 se desarrollaron *las fases últimas* de la LS, aquellas donde se revisó el proyecto diseñado y decidieron, después del análisis de los resultados observados, profundizar y focalizar más sobre el texto informativo. Las propuestas de mejora estuvieron relacionadas básicamente con: proponer textos con sentido y un destinatario real, trabajar su estructura, presentar modelos y promover más la autonomía en el trabajo en parejas. Se procedió al rediseño y desarrollo de la unidad en otra aula y por otra docente, siguiendo la filosofía de las LS. Simultáneamente realicé seis observaciones en la clase de Elena y una entrevista a ella y a un alumno.

Entre junio y octubre de 2014 se procedió al análisis de la información de la propuesta mejorada; después de visionar la nueva grabación, se pusieron en común todas las sugerencias de mejora y emergió un nuevo hilo de debate, relacionado con creencias y comportamientos inconscientes de cómo se entiende la enseñanza y el aprendizaje como transmisión y repetición de información. Entre las propuestas de mejora se apuntó a seguir profundizando en el sentido y la funcionalidad de la lectura y la escritura, trabajar más las estrategias de lectura, partir de la motivación e interés de los niños y niñas, seleccionar textos con potencialidad educativa y relevancia social y promover el espíritu crítico. También se valoró el proceso seguido a lo largo de los dos años de LS como un proceso de aprendizaje cooperativo, que les llevó a repensar el currículum de 3º de primaria del siguiente curso escolar elaborando proyectos interdisciplinarios y abandonando el libro de texto como único recurso.

Finalmente, una vez terminado el ciclo completo de la LS, se procedió a la descripción y análisis del pensamiento práctico de Elena, correspondiente al estudio de caso I en su fase post.

En octubre de 2014 se entregó a las docentes un borrador de informe del estudio de casos II que leyeron detenidamente y al que hicieron sus aportes, y que permitió elaborar el informe final, a partir del cual se presentaron los resultados en un claustro a todos los docentes del centro y al Equipo Técnico de asesores y asesoras en el Centro del Profesorado de la Axarquía.

Unos meses después de finalizar la experiencia en este grupo, como he dicho anteriormente, Elena propuso continuar trabajando por proyectos para el siguiente curso académico (2014-2015). Como asesora del CEP, les hice un seguimiento presencial y *on line*, y además realizamos una entrevista final a Elena, la maestra del estudio de casos I para analizar con perspectiva la influencia de su participación en este proceso de LS y su práctica docente actual. Una vez expuesto el

marco y el proceso seguido, vamos a detenernos a continuación en conocer con mayor detalle la experiencia de Elena.

El estudio de caso I y sus tres fases

Fase previa a la Lesson Study: Una aproximación al conocimiento práctico de Elena

A partir del relato autobiográfico, la encuesta y la entrevista, fueron emergiendo algunos elementos que mostraban ciertas divergencias entre sus teorías proclamadas y sus teorías en uso en relación a la enseñanza y al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Con respecto a los valores personales y profesionales de lo que significa ser maestra, enseñar, aprender, el sentido de su trabajo y su utopía educativa, ella manifestó su gran satisfacción por haber elegido una profesión que le permite acompañar a sus alumnos y alumnas en el desarrollo de todas sus capacidades y potencialidades; sin embargo, le gustaría que la enseñanza en general y en su clase tuviera más sentido y conectara con los intereses del alumnado, vinculando más la escuela con la realidad.

Como propósitos de mi labor diaria se encuentran: servir de guía a mis alumnos y alumnas para que ellos sean los protagonistas de su propio aprendizaje, tratar de formarlos como personas capaces de desenvolverse en la vida diaria, porque considero que es fundamental conseguir alcanzar unas competencias básicas (relato autobiográfico de Elena. Fase inicial previa a la LS).

En cambio, cuando apelamos a que describiera alguna propuesta concreta de enseñanza sobre la lectura y la escritura donde se pudieran apreciar esos principios, otro modelo educativo emergió, aquel donde el libro de texto pasaba de ser un mero recurso al eje fundamental de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura en su aula, como se puede ver en las cinco sesiones de observación realizadas.

Los niños y niñas están con el libro de Santillana 2011 «Entre 3», 1º Primaria, Pauta. Van por la página 12, en la sección «Escribimos»... En la pizarra digital hay puesta una reproducción de la página del libro donde están las cuentas de sumar... (Observación de aula 5/12/2012. Fase previa).

La docente comenta que:

El libro sirve un poco de guía porque la verdad es que los libros también están hechos por personas dedicadas a eso y recogen lo que

dice la ley que hay que enseñar e intentan satisfacer a los docentes (entrevista 1).

Es consciente de que la comodidad que supone usar libros de texto puede influir en su uso por parte del profesorado:

Nos dejamos llevar mucho por los libros porque es un trabajo, quizás, más cómodo y a veces el hacer este cambio implica un gran esfuerzo en la forma de trabajar (entrevista 1).

Así fue como, para comprender la competencia lectora y escritora que se proponía en el aula, vi necesario analizar la guía de la editorial que estaban utilizando. En la guía aparecían citadas las 7 competencias que marca la ley, entre ellas la competencia lingüística, pero los objetivos de cada unidad didáctica eran del tipo: «discriminar auditiva y visualmente las vocales» (Guía, p. 4A), que poco tienen que ver con la competencia lingüística de ser capaz de comprender y producir variados tipos de textos en contextos reales de comunicación.

Para conseguir estos objetivos se proponían contenidos puramente conceptuales como «la letras a, e, i, o, u» (Guía, p. 4A) y actividades de evaluación del tipo «discrimina auditiva y visualmente vocales» (Guía, p. 4A). Es decir, las planificaciones de las unidades didácticas tenían como eje objetivos operativos derivados de las teorías conductistas en didáctica (Gimeno, 2002) más que competencias complejas (Pérez Gómez, 2012).

Cada una de las sesiones de las unidades didácticas del libro no tenían ninguna relación entre sí, presentaban básicamente informaciones y conceptos, haciendo énfasis en el estudio de la lengua, especialmente los relacionados con la lectura (descodificación, comprensión...) y con la escritura (caligrafía, ortografía, composición...) No trabajaban los procedimientos necesarios para desarrollar la competencia comunicativa, tales como detectar conocimientos previos, formular hipótesis, buscar claves, presentar textos reales... etc. Sin embargo, ella pensaba que la lectura y escritura son aprendizajes fundamentales en la escuela, destacando la importancia de la motivación para aprender.

La lectura y la escritura son para mí piezas claves del proceso de aprendizaje del alumnado. El punto de partida para el resto de los aprendizajes. (Cuestionario. Fase Inicial).

Intentar motivar a los niños en la lectura y escritura es fundamental a lo largo de toda la etapa escolar, pero sobre todo en los inicios para conseguir que estos niños vayan hacia delante y consigan grandes resultados. (Entrevista 1).

En relación a cómo enseñaba a leer y a escribir, con qué metodología, qué tipo de actividades y recursos utilizaba, la maestra manifestó que enseñaba con el método silábico:

...el método que utilizo es el que me han enseñado. Empezaba conociendo la letra, iba uniendo los fonemas y formaba palabras, después las oraciones. (Entrevista 1).

A la luz de las observaciones realizadas, encontramos que los niños y niñas difícilmente se motivaban con el tipo de actividades que se proponían a través del libro de texto. Actividades de discriminación visual, auditiva y grafomotricidad: leer y escribir letras, sílabas, palabras, oraciones y pequeños textos que poco a poco se van complicando y, en consecuencia, se supone que van desarrollando la lectura comprensiva. Este tipo de actividades la maestra las realizaba de manera colectiva. Se puede percibir una clara preocupación, ya desde este curso de 1º, por los conceptos gramaticales.

Los procesos de aprendizaje de los contenidos que plantea el libro son a través de la reproducción y repetición, aunque Elena, a partir de los temas que aparecen en el mismo, utilizaba preguntas para que los niños y niñas pensaran y participaran relacionándolo con su vida cotidiana. Su eje era fundamentalmente el libro. Sin embargo, manifestaba que en esa manera de enseñar había algo que no funcionaba porque no entendían lo que leían.

...surge un momento de error en el que no entienden,...en el que ellos leen porque han aprendido ma, me, mi..., pero no han encontrado el significado de la palabra... Y después cuando aprenden las letras hay un momento en el que se produce esa conexión. (Entrevista 1).

Con respecto a la evaluación en general y de la lectura y escritura en particular, ella pensaba que las fichas de evaluación que hay en los libros no son suficientes, que hay que observar a las criaturas día a día y evaluar de manera continua. Pero el libro es el que rige la vida de la clase, y las actividades de evaluación ponen el énfasis en la escritura y van evolucionando desde completar y ordenar palabras y oraciones hasta hacerlo de forma más autónoma. Sirven para constatar que se ha aprendido tal o cual letra o concepto.

Posteriormente se pasa a la siguiente página 33 que se llama «Repasa lo aprendido» parece ser la evaluación de la unidad. Esta la hacen individualmente, leyendo los ejercicios que tienen que hacer y contestando las preguntas. Esta evaluación consiste en: colorear de rojo la mano derecha y de azul la izquierda, completar palabras con las vocales, contar gomas y sacapuntas del dibujo y escribir el número y completar una serie. (Observación de aula 12/12/2012).

Fase Intermedia: Descripción del proceso vivido por Elena en las diferentes fases de la LS.

En el diseño del proyecto de investigación sobre el agua, Elena participó de manera muy activa en la propuesta de diferentes tipos de texto que se podrían trabajar.

...por ejemplo, en la reunión de planificación, salió un decálogo del buen uso del agua... cada cosa que surgía se relacionaba con un tipo de texto, por ejemplo el ciclo del agua se pensó hacer en forma de cómic, entonces todas las ideas que surgieron en torno al agua se plasmaron en un tipo de texto diferente. (Entrevista 2).

Cuando se analizó el desarrollo de la propuesta experimental e hicieron propuestas de mejora, para Elena fue un descubrimiento interesante esta forma de trabajar y proponer las actividades.

Se hicieron también experimentos con el agua que les gustó mucho a los niños, traían de casa el experimento buscado, lo leían y traían el material para que lo hiciésemos, veían como la información que habían traído servía. Era curioso ver como aprendían la estructura que tenía el texto que narra un experimento, sabían que primero estaban los utensilios que íbamos a utilizar, como se hacía y la explicación científica. (Entrevista 3).

Su valoración del proceso vivido durante este primer desarrollo de la unidad didáctica fue muy positiva, porque los niños y niñas aprendieron de forma divertida el manejo de diferentes tipos de texto y además fueron los protagonistas. Por otra parte, valoró muy positivamente el aprendizaje que ella realizó como docente.

Veo fundamental el que trabajásemos todas a una, que colaborásemos e intercambiáramos ideas y experiencias porque así aprendíamos de los errores que surgían en una clase e intentábamos evitarlos en otra y viceversa. (Entrevista 3).

Fase final: El aula de Elena después de las primeras fases de la LS

Durante las observaciones realizadas durante el periodo que transcurrió entre el desarrollo de la propuesta y la versión mejorada, pude encontrar las siguientes evidencias que parecen ilustrar cierta influencia del proceso vivido y por tanto de reconstrucción de su conocimiento práctico:

- Introdujo un nuevo elemento organizativo que no utilizaba antes: la asamblea, donde los niños y niñas podían hablar y participar en algunos temas:

S. es la encargada de la asamblea, la profe se lo recuerda y también dice que todo el mundo tiene derecho a hablar pero pidiendo el turno de palabra, le recuerda a S. que tiene que anotar el turno de palabras y las propuestas que surjan. (Observación de aula 24/9/2013).

Sin embargo, las asambleas eran muy largas porque se utilizaban para explicar y el libro de texto seguía siendo el eje sobre el cual giraban la mayoría de las actividades.

- Introdujo otros tipos de texto diferentes a raíz de algunas actividades que estaban en el libro.

Cuando llego al aula estaban hablando de la noticia del periódico que tenían que traer de sus casas. Se trataba de que buscaran una noticia con ayuda de su madre o padre, la escribieran y luego la contaran en la libreta con sus palabras. (Observación 29/9/2013).

Aunque el libro de texto seguía siendo el eje vertebrador del curriculum en su aula, fue muy interesante comprobar cómo ya en esta etapa inicial iba introduciendo poco a poco textos reales y, aunque una parte de esta tarea la realizaban los niños y las niñas en su casa, había otra parte que la hacían en la escuela.

En las libretas habían pegado una etiqueta que trajeron de su casa y analizaron en clase, en esta etiqueta estaba toda la información que habían estudiado: ingredientes, fecha de caducidad, código de barras, información nutricional y modo de conservación... (Observación 29/10/2013).

Unos meses más tarde, después de finalizar la puesta en marcha de la propuesta mejorada por el Grupo de LS incorporando los cambios propuestos y descritos en el apartado anterior, el conocimiento práctico de Elena y por tanto la propuesta didáctica que se vivía en su aula en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura seguía evidenciando cambios: los niños y niñas incorporaron muy bien los procedimientos de trabajo con los textos. Eran capaces de trabajar en parejas y encontrar las semejanzas y diferencias entre dos tipos de texto y, aunque la maestra no renunciaba a la clase colectiva, hizo un esfuerzo importante al promover el trabajo en parejas, la búsqueda de información y su sistematización.

El día anterior, decidieron que iban a escribir un texto informativo, hicieron varias propuestas: los tiburones, el mar, el Titanic... votaron una de ellas y por mayoría decidieron escribir sobre el hundimiento del Titanic. Buscaron información con la guía de algunas preguntas que les había dado la maestra. Con toda la información que trajeron de sus casas la pusieron en común por parejas e hicieron un mapa conceptual. (Observación de aula 11/6/2014).

Así lo manifestó un alumno, ratificando todas las observaciones hechas en el aula, al respecto, cuando le preguntamos cómo había vivido este proceso:

Z. dice que es un texto informativo que han elegido el Titanic porque lo han votado, que había muchos temas que ellos habían propuesto y que votaron el que tenía más votos. Lo hemos escrito a partir del mapa conceptual que había en la pizarra, esa información la buscamos nosotros y la hemos organizado con esquemas, que también lo tenemos en la libreta. Lo hemos hecho entre los dos, hemos hablado los dos, hemos dicho cosas y las hemos puesto. Después lo hemos copiado a limpio porque teníamos faltas. Nos ha gustado escribir así porque me gusta trabajar en equipo porque los compañeros me ayudan a mi y yo le puedo ayudar a mis compañeros. (Z., 8 años, observación de aula 16/6/2014).

Hallazgos y reflexiones

Los primeros hallazgos obtenidos en la reconstrucción del conocimiento práctico han sido los siguientes:

En relación a la reconstrucción del conocimiento práctico de Elena:

- Antes de empezar la *Lesson Study* Elena tenía un discurso alejado de su práctica cotidiana, relacionado fundamentalmente con los esquemas inconscientes construidos en su experiencia escolar previa a través de la vivencia de una enseñanza transmisiva y reproductiva, que se hacía realidad repetidamente en su imaginario educativo. A lo largo de estos tres años hemos podido comprobar, a la luz de las evidencias recogidas, cómo se ha ido reduciendo la brecha entre sus teorías proclamadas y sus teorías en uso en relación al foco de la investigación, ya que ha ido evolucionando de la utilización del libro de texto como único recurso fundamental, donde el enfoque de la lectura es mecánico con escaso desarrollo de la lectura inferencial y crítica, y la escritura se plantea básicamente como copia de modelos con pocas posibilidades de escritura creativa de textos reales con sentido, hacia la sustitución del mismo por proyectos de trabajo emergentes tanto del currículum como de los intereses del alumnado. Esta atadura al libro de texto dejaba poco margen de autonomía al desarrollo de la profesionalidad de la docente.
- Poco a poco y gracias a la participación en las *LS*, la maestra va introduciendo cambios en la metodología de enseñanza de la lectura y escritura y en el currículum, incorporando actividades más funcionales, motivadoras, significativas y relevantes, como hemos podido ver en las observaciones realizadas al final del desarrollo de la primera propuesta de la *LS*, en el proceso intermedio y después del final del ciclo, cuando ya diseña y desarrolla de forma autónoma los procesos didácticos de su aula. Por ejemplo, proponer actividades con sentido como la investigación sobre el agua, y

leer y escribir textos reales cercanos a la realidad cotidiana del alumnado como el decálogo sobre el consumo responsable.

- Este proceso fue paulatino: a partir de las primeras fases de la *LS* donde analizaron su práctica y diseñaron la lección experimental a la luz del contraste teórico y práctico, el eje de la discusión se centró en la revisión del sentido y la relevancia de las propuestas curriculares que le ofrecían a su alumnado en relación al ámbito de la lectura y la escritura. En estos primeros momentos, Elena incorpora en su propia práctica textos de actualidad que buscan conectar con el interés de su alumnado. Al final del proceso, y una vez que ha desarrollado toda las fases de la *LS* y ha podido observar el desarrollo de la propuesta a través de las grabaciones realizadas, es donde se hace visible y descubre parte de su conocimiento práctico. Elena inicia un cambio más profundo que conecta directamente con sus creencias e ideas inconscientes sobre lo que significa enseñar y aprender y sobre su rol docente, iniciando el tránsito de prácticas transmisivas de enseñanza a una propuesta más participativa, generando procesos más autónomos de construcción de sus propios aprendizajes. Sin embargo, este proceso de reconstrucción de su rol de maestra es lento, porque aunque ella va introduciendo cambios cada vez más profundos en la metodología, conviven con la necesidad que manifiesta de clases colectivas, el control del grupo clase, control del silencio, etc., con lo cual parece que es mucho más fácil cambiar la metodología que cambiar las creencias.

En relación a la formación permanente del profesorado:

- Las *Lesson Study* son un aporte nuevo en el contexto español a los procesos de formación permanente del profesorado, que en este momento están a cargo de los Centros de Profesores. Recogen la tradición de la investigación acción e incorporan el trabajo colegiado y cooperativo a partir de las prácticas docentes; se centran en el aprendizaje del alumnado y con la mirada en y desde ellos revisan el currículum.
- Los procesos de formación permanente con esta metodología de *LS* tienen que ser largos en el tiempo para poder ir tomando conciencia de las creencias y empezar a cambiarlas, experimentando diferentes ciclos que vayan abordando cada una de las inquietudes que emergen en sus procesos personales de enseñanza, reflexionando, contrastando con los aportes teóricos y el diálogo y, sobre todo, reforzando las fortalezas y reconstruyendo las debilidades, tomando conciencia de los aspectos inconscientes para informarlos y construyendo en equipo una propuesta conjunta que se lleva al aula y se convierte de nuevo en el punto de partida de otro ciclo de investigación-acción. Asumir el carácter investigador del docente como elemento clave del desarrollo de sus competencias profesionales.

- Es importante resaltar la importancia del trabajo cooperativo en este proceso de formación como una potente estrategia de crecimiento personal y profesional, que proporciona apoyo y seguridad emocional para el cambio. En ese sentido, este trabajo cooperativo, cuando se desarrolla en el mismo centro, fortalece lazos y experiencias. Facilita la comunicación y la observación, aunque las estructuras organizativas de la docencia en Andalucía todavía no favorezcan la movilidad interna del profesorado en procesos de innovación e investigación sobre la docencia. En este centro y este grupo de maestras han seguido más allá del proceso realizado, mejorando e incorporando cambios en su práctica docente que, a lo largo de estos tres años, les ha llevado a promover espacios de investigación autónomos en el aula más allá del libro de texto, convertido ya en un recurso más del aula.
- En este contexto, el rol del asesor de formación no puede ser el de gestor de cursos transmisivos, sino el de acompañamiento y guía en este proceso de investigación-acción cooperativa donde los auténticos protagonistas son los docentes.

Referencias bibliográficas

- ARGYRIS, C. (1993). *Conocimiento para la acción*. Barcelona: Granica.
- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D.A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- CASANY, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- D'ANGELO, E. y OLIVA J. (2003). *Lectura y Escritura en contextos de diversidad*. Madrid: D.G. Promoción Educativa.
- ELLIOTT, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- (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.
- ESTEVE, O. (2004). Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. *Actas de l'Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache*. Bremen: Instituto Cervantes.
- (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional del docente. En. U. Ruiz. (Coord.), *Lengua Castellana y Literatura: innovación, investigación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- GIMENO, J. (2002). *La pedagogía por objetivos: la obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Madrid: Laertes.
- KORTHAGEN, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 83-101.
- LEWIS, C. (2002). *Lesson Study: A handbook of teacher-lead instructional change*. Filadelfia: Research of Better Schools.
- NEMIROVSKY, M. (2000). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Barcelona: Paidós.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- POLANYI, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester, USA.
- SCHÖN, D.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.
- SOTO, E., SERVÁN, M.^o J., PEÑA, N. y PÉREZ, A. (2013). Lesson Study (LS) as a strategy to reconstruct teachers' practical knowledge. Paper presented at a *WALS 2013*, Goteborg, Sweden.
- SOTO, E., SERVÁN, M.^o J., PÉREZ, A. y PEÑA, N. (2015). Lesson Study and the development of teaching skills: from practical knowledge to practical thinking. *International Journal for Lesson and Learning Studies* 4 (3), 209-223.
- ZAMERO, M. (2010) *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación, primer estudio nacional*. Buenos Aires, Argentina.