

LESSON STUDY

APRENDIZAJE-SERVICIO

Vivir y pensar la experiencia educativa en comunidad

Encarnación Soto Gómez (Coord.)

RED DOCENTE
DE EXCELENCIA

EASE: Lesson Study y
Aprendizaje y Servicio
en la formación inicial
del profesorado



LESSON STUDY

APRENDIZAJE-SERVICIO

Vivir y pensar la experiencia educativa en comunidad

Encarnación Soto Gómez (Coord.)

RED DOCENTE DE EXCELENCIA

EASE: Lesson Study y Aprendizaje y Servicio
en la formación inicial del profesorado

LESSON STUDY Y APRENDIZAJE-SERVICIO

Vivir y pensar la experiencia educativa en comunidad

Edita: RU books Plaza Pintor Eugenio Chicano, 5, 29008 Málaga

Coordinación: Encarnación Soto Gómez

Diseño: Ana Márquez-Román

Impresión: Ulzama

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en parte, ni registrada, ni transmitida por un sistema de información de ninguna forma ni en ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia o cualquier otro.

(c) de esta edición: RU Books, 2021

(c) de los textos e imágenes: Encarnación Soto Gómez (Coord.), Ángel I. Pérez Gómez, Javier Barquín Ruíz, M^a José Serván Núñez, Noelia Alcaraz Salarirche, Manuel Fernández Navas, Monsalud Gallardo Gil, Rosa M^a Caparrós Vida, Noemí Peña Trapero, Laura Pérez Granados, M^a del Pilar Sepúlveda Ruíz, Gonzalo Maldonado-Ruiz, Laura de la Concepción Muñoz González, Ana Márquez-Román, Cristina Rodríguez Robles, Elena García Vila, Adelina Calvo Salvador, Carlos Rodríguez Hoyos, Patricia Pérez Morales, Manena Vilanova Buendía, Kena Vásquez Suárez, Elisa Contreras Hernández, Ana Graciela Cortés Miguel, 2021

(c) de los proyectos: Red de Excelencia docente promovida y financiada por el Plan Propio Integral de Docencia 2019 de la Universidad de Málaga.

Las experiencias desarrolladas han sido también financiadas por: El proyecto de investigación coordinado por la Universidad de Málaga y financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (I+D de 2017) con el título: *Lesson Studies, escuela y universidad: investigando la reconstrucción del conocimiento práctico en la formación inicial del profesorado* (EDU2017-86082-P). Dos proyectos de innovación educativa: *Lesson Study y Aprendizaje-Servicio: un camino hacia la mejora de la práctica docente mediante metodologías activas de enseñanza y aprendizaje* (PIE 19-108), promovido también por el Plan Propio Integral de Docencia de la UMA, y el proyecto *Innovar en la Educación Superior. Una propuesta desde el modelo Lesson and Learning Studies* (2015-2017) de la III Convocatoria de Innovación Docente de la Universidad de Cantabria.

Se han hecho todas las gestiones posibles para identificar a los propietarios de los derechos de autor de los textos y las imágenes. Cualquier error u omisión accidental, que tendrá que ser notificado por escrito al editor, será corregido en ediciones posteriores.

ISBN: 978-84-123142-0-5

Depósito Legal: MA 825-2021

JULIO 2021



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

ÍNDICE

Primera parte. Ejes para una nueva formación docente

Prólogo	7
<i>Ángel I. Pérez Gómez</i>	
Introducción	9
<i>Encarnación Soto Gómez</i>	
Principios pedagógicos que orientan la enseñanza y el aprendizaje en las Lesson Study	12
<i>Encarnación Soto Gómez, Ángel I. Pérez Gómez y Patricia Pérez Morales</i>	
Lesson Study: un proceso de investigación acción cooperativa para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje	21
<i>Encarnación Soto Gómez</i>	
La tutoría como acompañamiento cognitivo y sostén emocional en la Lesson Study	35
<i>Noemí Peña Trapero y M^a José Serván Núñez</i>	
Orientaciones para aumentar la voz y la participación de los estudiantes	43
<i>Adelina Calvo Salvador</i>	

Segunda parte. Catálogo de experiencias en la formación inicial de docentes

Primer curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga: proyecto interdisciplinar	51
<i>Encarnación Soto Gómez, M^a José Serván Núñez, Noemí Peña Trapero, Ana Márquez-Román, Gonzalo Maldonado-Ruiz, Laura de la Concepción Muñoz González, Cristina Rodríguez Robles y Rosa M^a Caparrós Vida</i>	
Primer curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga: proyecto interdisciplinar	55
<i>Javier Barquín Ruíz, Monsalud Gallardo Gil, M^a del Pilar Sepúlveda Ruíz y Elena García Vila</i>	

Segundo curso del Grado de Pedagogía de la Universidad de Málaga	57
<i>Noelia Alcaraz Salarirche, Manuel Fernández Navas y Laura Pérez Granados</i>	
Cuarto curso del Grado de Pedagogía de la Universidad de Málaga	59
<i>Gonzalo Maldonado-Ruiz, Ana Márquez-Román, Ángel I. Pérez Gómez y Noemí Peña Trapero</i>	
Grados de Educación Infantil, Primaria y Pedagogía de la Universidad de Cantabria y Oviedo	63
<i>Adelina Calvo Salvador y Carlos Rodríguez Hoyos</i>	
Practicum III y TFG del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga	67
<i>Encarnación Soto Gómez, M^a José Serván Núñez, Noemí Peña Trapero, Cristina Rodríguez Robles y Rosa M^a Caparrós Vida</i>	
Máster en Políticas y Prácticas de la Innovación Educativa de la Universidad de Málaga	71
<i>Ángel I. Pérez Gómez, M^a José Serván Núñez y Encarnación Soto Gómez</i>	
Licenciaturas en Educación de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (Veracruz, México)	73
<i>Kena Vásquez Suárez, Ana Graciela Cortés Miguel y Elisa Contreras Hernández</i>	
Octavo ciclo de Educación Inicial y séptimo ciclo de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación (Cuenca, Ecuador)	79
<i>Alejandra Manena Vilanova y Patricia Pérez Morales</i>	

PRÓLOGO

Ángel I. Pérez Gómez
Universidad de Málaga

En tiempos tan extraños y turbulentos, cuando la intensa niebla de incertidumbre rodea nuestras vidas personales y amenaza nuestra iniciativa y nuestro compromiso profesional, es un enorme placer celebrar el desarrollo satisfactorio de un encuentro sostenido de profesionales de la educación para trabajar en red, debatir, compartir y proponer modos alternativos de nuestro quehacer pedagógico. Redes de encuentro profesional que desbordan las fronteras de nuestra actividad cotidiana, ampliando nuestras preocupaciones, miradas y sueños a diferentes lugares, países, continentes y culturas, provocando la apertura mental y rompiendo los limitados filtros burbujas en los que solemos movernos en los escenarios presenciales y/o virtuales que habitamos.

Esta red internacional de profesionales comprometidos en la formación de docentes en torno a dos ejes tan relevantes como las Lesson Study (LS) y el Aprendizaje y Servicio (ApS), al facilitar la comunicación y el contraste de experiencias, nos ha permitido salir del aislamiento académico, estimular la confianza en el trabajo cooperativo y abrir el horizonte de nubarrones con destellos de esperanza. De manera sustancial, ha provocado el contraste de conocimientos, creencias, habilidades, valores, actitudes y emociones que operan en nuestro quehacer cotidiano y orientar el foco de nuestra mirada profesional, de manera sistemática, crítica y creativa hacia dentro y hacia fuera. Hacia dentro porque las LS nos ayudan a problematizar en grupo nuestras prácticas, ideas, actitudes y creencias pedagógicas en gran medida no conscientes, sobre lo que significa aprender y enseñar en la universidad y en especial en la formación inicial de docentes. Hacia fuera, porque el propósito de nuestra cooperación es indagar y proponer alternativas de experimentación curricular que fomenten el desarrollo educativo de ciudadanos cultos, solidarios y autónomos, vinculados a las necesidades de la comunidad y en los contextos menos favorables (ApS).

Nuestro compromiso profesional es ayudar a cada aprendiz a construir su propio y singular proyecto vital hasta el punto óptimo de sus posibilidades en las circunstancias que habita.

Somos conscientes de que este reto tan ambicioso, requiere intensificar la cooperación de todos y a largo plazo. Los docentes en la era digital debemos asumir de manera decidida que somos los *profesionales del aprendizaje educativo*. Nuestro compromiso profesional es ayudar a cada aprendiz a construir su propio y singular proyecto vital hasta el punto óptimo de sus posibilidades en las circunstancias que habita. Somos aprendices permanentes de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, para ayudarlos a autodirigirse, autorregularse, a plantearse preguntas relevantes, a afrontar problemas complejos, a sumergirse en colaboración en el asombroso viaje de la vida, sembrando la duda y descubriendo métodos de búsqueda e indagación, diseño y actuación en los complejos escenarios actuales.

La investigación/acción cooperativa, mediante la estrategia denominada Lesson Study y la filosofía del Aprendizaje y Servicio, nos parecen un marco privilegiado para que nosotros, los formadores de docentes, vivamos y experimentemos en primera persona los procesos que consideramos oportuno provocar en los futuros docentes. Sería un placer que los lectores que se acerquen a este sencillo texto disfruten su lectura, sientan un chispazo de inquietud y perciban la esperanza de un horizonte prometedor.

INTRODUCCIÓN

Encarnación Soto Gómez
Universidad de Málaga

Este libro presenta la experiencia desarrollada por un grupo de docentes e investigadores implicados en la formación inicial del profesorado¹, procedente de diferentes Universidades: La Universidad de Málaga y La Universidad de Cantabria en España, la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” en Xalapa (México) y la Universidad Nacional de Educación de Cuenca (Ecuador) en torno a dos estrategias metodológicas: **La Lesson Study y el Aprendizaje y Servicio**.

Una experiencia que recoge el fruto del trabajo desarrollado por la **Red de Excelencia docente promovida por el Plan Propio Integral de Docencia 2019 de la Universidad de Málaga** y por otros Proyectos relacionados. Un proyecto de investigación coordinado por la Universidad de Málaga y financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad en la convocatoria de proyectos de I+D de 2017 con el título: **Lesson Studies, escuela y universidad: investigando la reconstrucción del conocimiento práctico en la formación inicial del profesorado** (EDU2017-86082-P), correspondientes al Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica, subprograma estatal de generación de conocimiento, y dos proyectos de innovación educativa: el proyecto **PIE 19-108 Lesson Study y Aprendizaje-Servicio: un camino hacia la mejora de la práctica docente mediante metodologías activas de enseñanza y aprendizaje**, promovido también por el Plan Propio Integral de Docencia de la UMA, y el Proyecto **Innovar en la Educación Superior. Una propuesta desde el modelo Lesson and Learning Studies** (2015-2017) de la III Convocatoria de Innovación Docente de la Universidad de Cantabria.

¹ Docentes implicados en la Red de Excelencia docente: Encarnación Soto Gómez, Ángel I. Pérez Gómez, Javier Barquín Ruíz, M^a José Serván Núñez, Francisco Murillo Mas, Noelia Alcaraz Salarirche, Manuel Fernández Navas, Monsalud Gallardo Gil, Rosa M^a Caparrós Vida, Noemí Peña Trapero, Laura Pérez Granados, M^a del Pilar Sepúlveda Ruíz, Gonzalo Maldonado-Ruiz, Laura de la Concepción Muñoz González, Ana Márquez-Román, Cristina Rodríguez Robles, Elena García Vila, Adelina Calvo Salvador, Carlos Rodríguez Hoyos, Elia Fernández Díaz, Patricia Pérez Morales, Manena Vilanova Buendía, Kena Vásquez Suárez, Elisa Contreras Hernández, Ana Graciela Cortés Miguel

LESSON STUDY

01 Selección de un problema

Diseño de una propuesta o lección experimental compartida

02

03 Desarrollo y observación de la propuesta

Análisis, evaluación y rediseño de la propuesta

04

05 Desarrollo y observación de la propuesta rediseñada

Análisis, reflexión y extracción de conclusiones de la experiencia

06

07 Diseminación en un contexto ampliado

La formación inicial de los docentes en Europa, y de modo muy acentuado en España, se ha caracterizado por ser eminentemente teórica con un periodo corto de inmersión en contextos reales de prácticas al final de los estudios. Sin embargo, los retos educativos actuales demandan una revisión de las prácticas pedagógicas más extendidas ampliamente vivenciadas y presentes en la experiencia escolar de los estudiantes de docente. Por tanto, la construcción profunda del conocimiento práctico docente es uno de los retos ineludibles de la formación inicial. La introducción de estas metodologías activas en nuestra práctica docente tiene la motivación fundamental de participar y promover el contraste de **creencias, habilidades, valores, actitudes y emociones** que operan de manera automática, implícita y que condicionan nuestra percepción, interpretación, toma de decisiones y actuación docente.

Desarrollar competencias profesionales requiere atravesar el plan de estudios con herramientas metodológicas que faciliten la vivencia y la reflexión cooperativa comprometida con el entorno. En este sentido, la Lesson Study (LS) constituye una estrategia de investigación acción cooperativa donde un grupo de docentes diseñan, desarrollan y analizan en grupo, una propuesta didáctica en un contexto real (Sims y Walsh, 2009; Chassels y Melville, 2009; Leavy, 2010) a través diferentes fases y procesos (Soto y Pérez Gómez, 2015). Este contexto real en el marco del Aprendizaje y Servicio (ApS), potencia los procesos de aprendizaje reflexivo desarrollados en la LS a través de un ejercicio de relevancia al conectar con las necesidades de una comunidad cercana. El ApS nos ofrece el contexto auténtico y real en el que situar la propuesta diseñada en el proceso de Lesson Study, entendiendo esta como un servicio educativo a instituciones del entorno en un proceso de aprendizaje reflexivo, crítico y creativo.

Las Lesson Study y el Aprendizaje-Servicio no son estrategias simples ni la única solución a los importantes dilemas que la formación inicial enfrenta, pero como diferentes autores, experiencias e investigaciones avalan (Helgevold y Wilkins, 2019; Cajkler et al., 2013; Furlong et al., 2021), estos enfoques colaborativos de investigación para el aprendizaje y la mejora de la enseñanza, son una herramienta prometedora de desarrollo profesional en la formación inicial.

En los siguientes capítulos, partimos, en primer lugar, de un marco común donde situamos los retos educativos actuales y los principios pedagógicos para el desarrollo profesional de los docentes y para una práctica realmente educativa, es decir aquella que promueve el desarrollo de ciudadanos críticos y autónomos que construyen un proyecto vital propio y consciente con el mundo que habitan.

A continuación, situándonos ya en el proceso de LS, describiremos las diferentes fases y estrategias aportando orientaciones prácticas para su desarrollo teniendo en cuenta las modalidades de participación e incorporación en la misma. Es decir, si la desarrollan los formadores de docentes para mejorar su práctica o también, los propios estudiantes como parte de su proceso de aprendizaje. En este caso es importante cuidar el proceso de tutorización y acompañamiento, por lo que nos detendremos en definir algunos de los principios que hemos podido aprender de nuestra propia experiencia, así como compartir, aquellos dilemas que parten de ella y que todavía estamos explorando. Finalmente, aunque para nosotros es un elemento transversal que da sentido a todo el proceso, definimos cómo a lo largo de su desarrollo y en función de las modalidades descritas, es posible y necesario escuchar la voz de los estudiantes, convirtiéndolos en participantes expertos de la experiencia educativa que estamos desarrollando y en protagonistas natos de la misma.

Por último, compartimos un catálogo de experiencias desarrolladas en las distintas sedes, Grados y cursos universitarios que han colocado al docente en formación en el centro de la investigación, permitiendo que se forme como un profesional autónomo que es capaz de intervenir y colaborar reflexivamente al cuestionar su propia práctica cuando la observa y la relaciona con la teoría, es decir, conectando experiencia y conocimiento (Chassels y Melville, 2009; Cheung y Wong, 2014; Martin y Clerc-Georgy, 2015).

En definitiva, estas experiencias han significado una fuente rica de aprendizajes y desaprendizajes, tanto para los estudiantes, como para los y las docentes implicados. Problematizar nuestras prácticas e implicarnos en procesos dinámicos y cooperativos nos ha ayudado a interrogar ideas, creencias y prácticas largamente sostenidas y en gran medida invisibles sobre lo que significa aprender y enseñar en la universidad y en especial en la formación inicial de docentes. Como sugieren Cochran-Smith et al. (2020) la palabra "desaprender" pretende significar tanto el crecimiento como el deshacer o revertir ese crecimiento. Es decir, aprender y desaprender señala de manera intencionada, no solo el potencial, sino también la enorme complejidad inherente a la formación continua de los formadores de docentes que trabajan con otros para desafiar el statu quo.



PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS QUE ORIENTAN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN LAS LESSON STUDY

*Encarnación Soto Gómez,
Ángel I. Pérez Gómez
(Universidad de Málaga) y
Patricia Pérez Morales
(Universidad Nacional de
Educación, Cuenca, Ecuador)*

Desde la Red docente *EASE*, compartimos la necesidad de repensar sin demora la formación del profesorado, ya sea inicial o permanente. El mundo está cambiando de forma vertiginosa, emergen nuevos retos y hemos incorporado la naturaleza efímera de todo lo que nos rodea. Sin embargo, la educación y la formación del profesorado, sigue anclada en unos modos y unos contenidos que difícilmente contribuyen a que los futuros maestros y maestras atiendan y entiendan la complejidad de las aulas actuales y en consecuencia, ayuden a los niños y niñas a dialogar críticamente con esta realidad. Esta formación, no puede desvincularse de un análisis serio y riguroso de los retos sociales actuales, así como de la construcción de aquellos principios educativos que mejor nos ayuden a afrontarlos.

Por tanto, en este capítulo y a modo de capas necesariamente permeables, vamos a definir tres niveles de comprensión y de acción para estimular esta transformación:

En primer lugar, presentamos aquellos retos y demandas ineludibles que los docentes debemos incorporar para aprender y enseñar a vivir y explorar juntos la complejidad del mundo actual. Por ejemplo, aprender a vivir en la incertidumbre, cultivar la sabiduría, promover el cuidado y la cooperación, fomentar la conciencia ecológica con un modelo económico al servicio de la vida y comprender, cuestionar e integrar educativamente los potentes y controvertidos escenarios virtuales

En segundo lugar, hemos definido un conjunto de *principios pedagógicos para aprender a ser docente*. Es decir, definimos las cualidades esenciales que el proceso de formación docente ha de poner en juego en los distintos contextos universitarios y no universitarios, para facilitar la reconstrucción del conocimiento práctico a través de la investigación, la cooperación y la reflexión situada y acompañada.

Por último, y, en tercer lugar, cualquier intervención educativa ha de compartir un cuerpo de conocimientos y principios de procedimientos que respondan a esos retos iniciales. Es decir, que contribuyan a mejorar los dilemas que, como sujetos y como grupos, hemos de afrontar en este mundo cada vez más global e incierto tanto en la universidad como en la escuela. Por tanto, hemos compartido y consensuado un conjunto de *principios educativos fundamentales*, donde se proponen nuevas formas de relación entre sujetos y conocimientos, valorando la experiencia, la creatividad, la autonomía y el asombro, y que, en definitiva, contribuyan a promover un aprendizaje relevante.

Un escenario global: Retos actuales para la educación y la formación de docentes²:

La educación en general y la formación docente en particular, ha de atender las complejas y controvertidas demandas actuales. De manera urgente, los docentes hemos de aprender:

A vivir en la incertidumbre, manejar la fragilidad y el cambio permanente, como seres humanos capaces de dialogar con la realidad de una forma empática y crítica, con capacidad para analizar, indagar, pensar, diseñar, actuar y evaluar la complejidad como sistemas holísticos inagotables.

A promover el cuidado y la cooperación, como construcción compartida de comunidades solidarias que facilite una convivencia saludable y la supervivencia sostenible de una sociedad más humana, con conciencia ecológica y que persiga la primacía del bien común (Garret, 2020; Cruz, 2020). Al mismo tiempo que aprenden a abordar la mejora del proceso educativo de manera cooperativa.

A cultivar la sabiduría transitando de la información al pensamiento crítico, práctico y creativo. La enseñanza debe promover el aprendizaje de aquellos conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores que ayuden a cada individuo y cada grupo a diseñar y experimentar su camino, su proyecto de vida. El concepto de sabiduría implica necesariamente la integración, la coherencia y la honestidad entre las teorías proclamadas y las experiencias vivenciadas. Se trata de buscar la coherencia entre el decir, el pensar y el hacer en la educación.

La educación y la formación del profesorado, sigue anclada en unos modos y unos contenidos que difícilmente contribuyen a que los futuros maestros y maestras atiendan y entiendan la complejidad de las aulas actuales

² Los retos y principios que aquí se presentan han sido publicados en:

Pérez Gómez, Á.I. y Soto, E. (en prensa). Aprender juntos a vivir y explorar la complejidad. Nuevos marcos pedagógicos de interpretación y acción. *Revista REICE*, 19(4).

Soto, E., Maldonado-Ruiz, G., Márquez-Román, A. y Peña, N. (2021). Reconstruyendo el conocimiento práctico en confinamiento. Una experiencia de enseñanza en la formación inicial de docentes. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 21(65).

Comprender, cuestionar e integrar educativamente los potentes escenarios virtuales y las poderosas y controvertidas herramientas digitales. La tecnología digital se impone de manera irreversible en la vida cotidiana del ciudadano contemporáneo, condicionando sus modos de percibir, pensar, comunicar y actuar. La sabiduría, como la mejor manera de gobernarse a sí mismo, se complica a medida que vivimos en escenarios virtuales y presenciales cada vez más complejos, interconectados, inciertos y cambiantes.



Principios pedagógicos para aprender a ser docente, ¿qué formación necesitamos?

Responder de manera adecuada a estos retos requiere diseñar nuevos marcos pedagógicos de interpretación y acción en la formación inicial y en la educación en general, apostar decididamente por una manera de enseñar y evaluar activa, reflexiva, cooperativa, personalizada y creativa. Un modo de enseñar y evaluar que facilite la construcción en relación de un proyecto educativo, experimentando y descubriendo los problemas reales del contexto, en permanente interacción con los miembros de la comunidad.

Para ello, entendemos que además de la adquisición de conocimientos académicos y pedagógicos, el docente ha de abordar la re-construcción lenta y experiencial de las cualidades o competencias fundamentales que el complejo quehacer profesional le demanda. Esta reconstrucción consciente del conocimiento tácito no es un propósito simple, requiere tanto la *acción, como la contemplación, el contraste y la reflexión* sobre el sentido y la eficacia de nuestra acción. Por tanto, las cualidades o principios que definimos a continuación pueden convertirse en aliados privilegiados para transformar la formación docente.

Aprender y transformar el conocimiento práctico

En la formación inicial aprender y desaprender son dos procesos que han de caminar juntos. Construir un espacio de experiencia educativa desde y para el desarrollo del conocimiento práctico requiere diseñar y desarrollar un contexto estimulante y conectado con sus itinerarios vivenciales singulares, y, sobre todo, requiere atender tanto a lo explícito como a lo implícito en cada una de sus dimensiones: conocimientos, valores, emociones, actitudes y habilidades. Un espacio donde la teoría se hace experiencia y la experiencia teoría. Como Clandinin y Connelly (2000) y Knight et al. (2015) concluyen, el aprendizaje del docente es relacional (las experiencias tienen lugar en contextos sociales), temporal (las experiencias se enmarcan a través de acciones previas e influyen en nuevas experiencias) y situacional (las experiencias se basan en situaciones). Pero además las experiencias son vitalmente emotivas y afectivas al igual que académica y cognitivas.

La relevancia e interdisciplinariedad del conocimiento: aprender con sentido

Encontrar espacios para vincular la teoría y la práctica en la formación inicial, requiere esencializar e integrar el currículum para favorecer la relevancia y el sentido, así como, para atender y provocar la emergencia, el cuestionamiento, el contraste y la reconstrucción de su conocimiento pedagógico práctico. Debemos promover y transitar de un currículum organizado en disciplinas a un currículum interdisciplinar y complejo basado en problemas, casos y proyectos en relación con múltiples contextos.

La cooperación como relación

Para ello, necesitamos promover escenarios que recreen la cultura de la colaboración y cooperación docente, estableciendo vínculos y relaciones tejidas de emociones. El docente en formación ha de aprender a leer lo social para aprender a co-construir lo concreto. Un contexto donde cada uno de ellos y ellas, desarrolle sus potencialidades únicas y singulares y considere el currículum y el contexto organizativo como variables dependientes, provisionales y contingentes a cada grupo y persona respetando la singularidad de cada estudiante.

La investigación acción como proceso (Lesson Study)

La formación inicial debe estimular y recrear comunidades profesionales que ayuden a sostener una enseñanza activa, reflexiva y personalizada, que facilite que cada aprendiz de docente re-construya su propio proyecto docente y desarrolle su identidad y nuevos hábitos pedagógicos de manera más completa, experimentando, descubriendo los problemas reales del contexto, en permanente interacción con la experiencia, los miembros de su comunidad y la teoría más relevante (Claxton, 2008; Pérez Gómez, 2012, 2017; Beard, 2019; Andersen y West, 2020). *A través de la Lesson Study* los estudiantes de maestro analizan la virtualidad pedagógica de su experiencia previa. La LS puede considerarse una experiencia de alianza de aprendices que comparten una intención común y se atreven a explorar el incierto proceso de experimentación pedagógica, intercambiando y contrastando pensamientos, propuestas y acciones, en un clima de confianza, apoyo y estímulo mutuo.



Aprender a aprender: la evaluación educativa

Para hacer visible y poner en cuestión el conocimiento práctico, es necesario también incorporar una estrategia de evaluación, auto-evaluación y coevaluación, educativa o auténtica que favorezca un proceso de aprendizaje más autónomo. El portafolios digital, a través del diario y otras producciones compartidas, hace posible que el alumnado incorpore la documentación y la reflexión cotidiana como hábitos, estimulando la expresión creativa y crítica a través de la palabra escrita, la imagen o el vídeo. Entender la evaluación como un proceso metacognitivo de reflexión sobre los aprendizajes adquiridos es una estrategia necesaria si queremos promover el desarrollo de competencias.



La flexibilidad y apertura de tiempos, espacios y recursos

Crear escenarios auténticos requiere desbordar, abrir y diversificar los espacios y los tiempos de aprendizaje en la universidad y conectarlos con escenarios escolares estimulantes. La estrecha relación con las escuelas debe ser una constante de nuestra manera de entender la formación inicial dentro y fuera del Practicum. Necesitamos desbordar y abrir los escenarios de aprendizaje habituales tanto en la universidad como en las aulas escolares y los profesionales de la educación.



Promover un clima de confianza y seguridad

Donde se potencie el deseo y la libertad para aprender y para comunicar sin miedo al error y sin temor al ridículo social. Tratamos de vincular autonomía y libertad junto con el compromiso y la responsabilidad manteniendo las más altas expectativas sobre todos y cada uno de ellos y ellas.



Acompañar con la tutoría

Transformar y construir aprendizajes sólidos, personalizados y relevantes requiere la tutorización del aprendizaje. Necesitamos desarrollar un espacio de mentoría cercano, delicado y continuo de reflexión dialogada y de contraste de ideas (Muñoz González et al., 2019), ya que cuestionar las ideas y valores, que definen la propia identidad, puede suponer un proceso de alta tensión emocional en el aprendiz de docente, precisamente cuando su *statu quo* no le proporciona las mejores condiciones para cuestionar las ideas, hábitos, creencias y valores, ni para desnudar sus incertidumbres y deficiencias. La tutorización permite acompañar las experiencias, vivencias y procesos de reflexión sistemáticos, sobre la práctica singular de cada estudiante o docente, ayudándoles a identificar, formular y reformular su conocimiento práctico convencional y su estéril conocimiento declarado para transformarlos en conocimiento práctico informado y fundamentado.

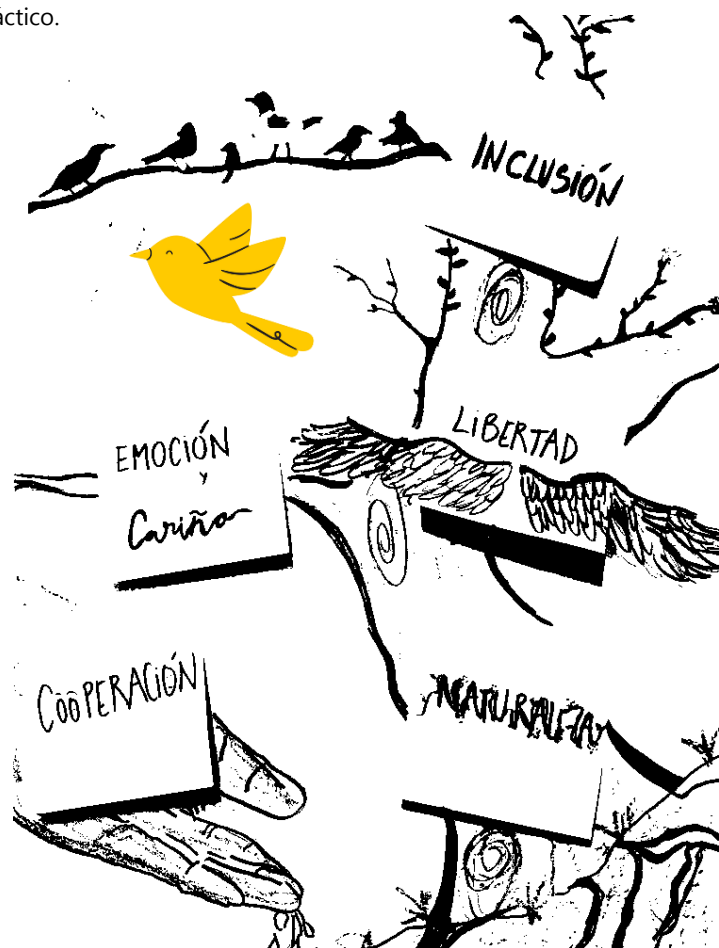
Aprender con responsabilidad y compromiso: el Aprendizaje y Servicio

Aprender a enseñar requiere entender la educación como bien común, un proceso solidario que requiere la relación con los contextos de sentido donde el conocimiento, las habilidades y las disposiciones adquieren relevancia. Al responder a necesidades reales del entorno, se favorece el desarrollo de la sensibilidad y compromiso social, un aprendizaje contextualizado y un servicio mutuo que apela directamente a las disposiciones de nuestros estudiantes (actitudes, emociones y valores), generalmente ausentes de los objetivos de aprendizaje universitario y que son tan necesarios para tejer y desarrollar sus competencias profesionales.

Este marco de actuación y desarrollo de la formación inicial del profesorado refleja y recoge de algún modo, los principios que han de vertebrar cualquier proceso de aprendizaje en la universidad y fuera de ella. Unos principios, que, en el marco universitario, se tornan ineludibles por la oportunidad que la propia vivencia tiene para su incorporación como ejes del conocimiento práctico de los estudiantes de docente. Una vivencia, entendida como experiencia reflexiva, puede ayudar, a los docentes en formación, a comprender y revisar el sentido y el valor de la educación y a transformar en consecuencia, su conocimiento práctico.

Principios educativos para enseñar a aprender: ¿Qué educación necesitamos?

La Lesson Study, como veremos en el capítulo siguiente, no hace referencia solo a un proceso, sino que también, incorpora un principio pedagógico fundamental ampliamente olvidado en las prácticas de enseñanza: “el pensar la enseñanza desde los aprendices”, es decir, propone poner la mirada en cómo aprenden los estudiantes y revisar la enseñanza desde los ojos del aprendiz. Por tanto, desde nuestro punto de vista y experiencia, diseñar una experiencia didáctica en el marco de la LS revisa necesariamente los principios educativos que deben vertebrar la práctica educativa:



Promover la experiencia educativa relevante y reflexiva

Educarse supone, reconstruir no solo los modelos mentales conscientes y explícitos, sino de manera muy especial los patrones, hábitos, creencias y mapas mentales subconscientes y tácitos. La acción educativa no se identifica con el activismo o la hiperactividad, requiere autenticidad, vincularse con problemas actuales en contextos reales, presenciales o virtuales, un abordaje plural que incluya la contemplación, la acción y la reflexión con el conocimiento público declarado y la experiencia vital singular y subconsciente de cada sujeto. La responsabilidad didáctica de los docentes reside, por tanto, en la búsqueda de aquellas condiciones pedagógicas que favorezcan y estimulen el desarrollo de estas experiencias educativas de todos y cada uno de los aprendices, cuidando el desarrollo individual como eje del crecimiento de la comunidad. Es decir, entendernos como sujetos que crecen en continua relación con elementos que son a su vez fruto de interrelaciones sucesivas, es lo que Barad (2007) denomina como intra-acción, un proceso donde los individuos se construyen desde el principio, en virtud de las relaciones y contextos que habitan.

Potenciar la colaboración y el compromiso social desde una mirada inclusiva

De este modo y en relación estrecha con el principio anterior, la escuela debe ayudarnos a aprender juntos a sumergirnos en el complejo, incierto y misterioso río de la vida a partir de la conciencia de lo que sabemos y de lo que no sabemos y de la necesidad de apoyarnos, cuidarnos y potenciarnos mutuamente como la mejor estrategia para vivir la grandeza y la miseria de la vulnerabilidad individual y colectiva. Promover, la alianza de aprendices, *aprendo contigo si tu aprendes conmigo*, para sumergirse juntos en la aventura de conocer y aprender, como proceso de co-creación (Garcés, 2020).

Desde el punto de vista educativo, cuidar es acompañar, atender, responder a necesidades, pero, sobre todo, empoderar, favorecer que los estudiantes aprendan juntos a enfrentarse por sí mismos y en colaboración a los inciertos e inesperados vaivenes de la vida (Torralba, 2020). Por eso, la cooperación no es una técnica más sino una filosofía pedagógica, el alma máter del modo de proceder humano como especie eminentemente social que aprende a celebrar la diversidad y la singularidad como elemento sustancial del grupo, consciente, en la actualidad, de que la cooperación solidaria debe extenderse no solo al grupo tribal próximo, sino a todas las culturas y sociedades que pueblan el planeta.

Una metodología didáctica y de evaluación activa que promueva la autonomía del aprendiz

Desarrollar el pensamiento crítico y la construcción del propio proyecto vital, requiere incorporar estrategias didácticas y de evaluación que primen la experimentación, el contraste, la investigación y la reflexión. Estrategias de enseñanza como el aprendizaje basado en problemas, los proyectos de investigación, los ambientes de aprendizaje, el Aprendizaje y Servicio... y de evaluación, como el portafolios, los diarios de aprendizaje, los relatos narrativos, el análisis y diagnóstico de situaciones, casos y problemas, etc., dan protagonismo al aprendiz y establece escenarios didácticos donde ellos y ellas pueden tomar decisiones sobre sus aprendizajes, así como reflexionar sobre él.

Una enseñanza basada en la libertad y responsabilidad, de riesgo y cuidado mutuo, de vulnerabilidad y creación exige el correlato de un feedback sincero, constructivo y comprometido, que ayude y estimule a aprender en colaboración, que inspire el crecimiento y el compromiso. Dar y pedir feedback es una forma de aprender y crecer, de entender nuestra vulnerabilidad constitutiva, de fortalecer la alianza entre aprendices, sin miedo al error, al ridículo y a la vergüenza que habitualmente atenaza y secuestra las posibilidades insospechadas de aprender en colaboración (Brown, 2016).

Trabajar la improvisación guiada y compartida, la creatividad y el asombro

Potenciar *la improvisación disciplinada, guiada, compartida*, que supone cuidar el delicado equilibrio entre la libertad de la creación y el rigor del proceso de búsqueda y experimentación cooperativa. La improvisación guiada y compartida potencia la capacidad y el deseo de arriesgarse a descubrir sin límites, de adentrarse, en el territorio de lo desconocido, lo posible y lo inesperado, arropados, pero no limitados, por el conocimiento ya disponible, (Sawyer, 2017). Promover el desarrollo del pensamiento práctico, crítico y creativo, la sabiduría, requiere concebir y practicar la enseñanza como proceso de creación, como una práctica poética que no solo produce obras, sino que crea sensibilidad (Garcés, 2020).

La Lesson Study no hace referencia solo a un proceso, sino que también, incorpora un principio pedagógico fundamental ampliamente olvidado en las prácticas de enseñanza: “el pensar la enseñanza desde los aprendices”

Diseñar contextos: espacios tiempos y roles flexibles y auténticos

Las condiciones de espacio, tiempo y clima de relaciones han de facilitar el desarrollo personalizado y el encuentro confiado y entusiasta de los aprendices en la exploración compartida de los misterios inacabables de la compleja realidad, en cambio permanente. Es obvio que esta forma de enseñar y evaluar requiere otros tiempos donde se armonice el *cronos* con el *kairos*, desbordar los espacios y abrir la escuela a la comunidad, una mayor y mejor preparación y sobre todo, una nueva manera de entender el rol docente, así como de incorporar la pareja o equipo pedagógico, como eje del proceso.

Aprender a convivir con los formatos presenciales y virtuales

Después y sobre todo por la compleja experiencia que la humanidad está viviendo, no podemos desaprovechar la oportunidad de comprender, criticar, y disfrutar educativamente la potencia de los escenarios virtuales analizando a fondo sus luces y sus sombras. La etapa de confinamiento no solo ha puesto frente al abismo al sistema, sino también a nuestra preparación como docentes. Necesitamos prepararnos para que el vértigo y la incertidumbre no nos paralice e impida descubrir, no solo las peligrosas derivas de las TIC sino también sus enormes fortalezas.

Estos principios nos ayudan a entender que la educación puede y debe ser una manera más solidaria, democrática y empática de entender y entendernos en el mundo, donde la persona crezca en relación y armonía consigo mismo y con los demás, sin desvincularse del escenario social y natural en el que vive. La escuela tiene la misión de promover ese contraste. Los individuos no preexisten a sus interacciones, sino que son el producto de tales intrarrelaciones entrelazadas. El sistema vivo complejo que denominamos seres humanos solo puede comprenderse entonces como efecto de esta compleja dinámica de relaciones inter e intra permanentemente presentes en su evolución filológica y ontogenética (Pérez Gómez y Soto, en prensa).

Desde nuestra experiencia, la LS en relación con el Aprendizaje y Servicio aporta y promueve esta mirada. Es un sistema que, por su propia filosofía de investigación, contraste, cooperación y empatía con el aprendiz, favorece de manera simbiótica una manera de entender y promover la educación.



LESSON STUDY: UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN COOPERATIVA PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

*Encarnación Soto Gómez
Universidad de Málaga*

En cualquier contexto de innovación educativa, la reflexión, la acción y la investigación son procesos que deben estar estrechamente vinculados. La universidad ha avanzado considerablemente en investigación, pero se encuentra, salvo dignas excepciones, claramente estanca en un modelo masificado y obsoleto de enseñanza como transmisión oral, toma de apuntes y reproducción fiel de contenidos aprendidos de memoria en pruebas generalmente, estandarizadas de papel y lápiz. La enseñanza se ha entendido como un proceso intuitivo, ajeno a cualquier indagación sistemática y, sobre todo, desarrollado de forma aislada. En la formación docente estas metodologías de enseñanza son especialmente estériles, dado que los estudiantes de docente necesitan reconstruir el conocimiento práctico que han ido consolidando, mucho antes de decidir que querían ser docentes.

Para ello, consideramos necesario iniciar procesos de investigación situados en la práctica docente. Análisis cooperativos que nos ayuden a tomar conciencia de nuestras creencias, disposiciones y habilidades para la enseñanza y de cómo estas contribuyen o no a desarrollar el pensamiento práctico de nuestros estudiantes. En definitiva, a desarrollar las competencias profesionales necesarias para el desempeño de su función docente.

Las Lesson Study como proceso de investigación-acción cooperativa, atrae, desde hace unos años, la atención internacional como estrategia de mejora de la enseñanza y el aprendizaje en los centros de enseñanza. Y además en algunos contextos universitarios, para el desarrollo de las cualidades esenciales personales y profesionales de los docentes y estudiantes de docente implicados. El aval internacional y nuestra experiencia, muestra como las Lesson Study son una herramienta privilegiada para organizar y sistematizar los procesos de cambio y mejora de la enseñanza, centrados en el aprendizaje de los estudiantes. Un proceso que pretende vincular de forma cíclica y cooperativa, la reflexión con la acción y la acción con las necesidades e intereses del contexto. Estos son los ejes que constituyen la naturaleza de esta estrategia que presentamos a continuación.

Contexto y antecedentes

La LS es una metodología cooperativa de investigación y mejora de la práctica educativa originaria de Japón y con gran tradición en Asia (Malasia, Singapur y China) y desde hace unos años, con repercusión en Norte América (Catherine Lewis) y recientemente en Europa: Suecia (Ferenc Marton) y Reino Unido (John Elliot y Pete Dudley). En España y concretamente en Málaga, Ángel I. Pérez Gómez, Encarnación Soto Gómez y M^a José Serván Núñez, han introducido este enfoque desde su Grupo de Investigación del PAI Andaluz tanto en la formación inicial como permanente. Al mismo tiempo se está desarrollando en otras universidades españolas como la de Cantabria y Oviedo (Coordinado por Adelina Calvo Salvador), donde desarrollan la LS en la educación superior. Existe una asociación Internacional de Lesson and Learning Studies (WALS), que está apoyando y difundiendo esta herramienta a nivel Global.

¿Qué es la Lesson Study?

La LS es un proceso de investigación que desarrollan un grupo de docentes (4-6) que se encuentran regularmente para diseñar, experimentar y analizar el desarrollo de una lección o propuesta didáctica (Stiegler y Hiebert, 1999). Una estrategia cíclica donde cada uno de los componentes del grupo y de forma rotativa, desarrolla la lección diseñada siendo observado por el resto del grupo docente. Una propuesta diversa e internacionalmente extendida que conjuga innovación e investigación y promueve no solo el aprendizaje del alumnado sino también la de los docentes que participan en ella.

Podríamos decir que la LS es también, **un sistema para enseñar a aprender y aprender a enseñar**, es decir una estructura que promueve el desarrollo de las competencias profesionales docentes porque incorpora un conjunto de prácticas, hábitos mentales, relaciones interpersonales, estructuras y herramientas que ayudan a los docentes a trabajar en colaboración y a mejorar su práctica docente (Chokshi y Fernández, 2004; Fernández y Yoshida, 2004; Lewis, 2002; Lewis y Tsuchida, 1997; Yoshida, 1999).



Es una metodología inclusiva que hace partícipe y protagonista del proceso de mejora de la enseñanza a todos los docentes implicados desde el primer día. Generando una estructura que apoya y cohesiona al grupo contribuyendo a la creación de una verdadera comunidad educativa de aprendizaje, donde la coordinación no es un mero proceso burocrático, sino que se vincula profundamente con la mejora de la enseñanza también en la universidad.

Antes de definir las fases que estructuran el proceso consideramos necesario destacar que la **Lesson Study** contiene tal y como hemos señalado dos procesos en uno.

En primer lugar, aborda el diseño de una lección o propuesta didáctica (**Lesson**)

En segundo lugar, incorpora un cuidadoso y sistemático proceso de estudio o investigación de la lección (**Study**)



Roles

En cualquiera de estos dos procesos, sea de diseño e innovación como de investigación es necesario incorporar unas estructuras organizativas y unos roles que faciliten la gestión de las sesiones y del proceso. Definir y distribuir roles entre los participantes contribuye a mejorar la agilidad, la eficacia y el adecuado desarrollo y contraste de los diferentes puntos de vista en un proceso fundamentalmente cooperativo. Todos hemos experimentado dificultades y sensaciones contradictorias, de pérdida de tiempo, desequilibrio en los debates, confusión en las prioridades, etc. Atendiendo a estas razones, establecemos diferentes papeles o roles que han de distribuirse entre los miembros del grupo, con el fin de sistematizar e incorporar a cada uno de los participantes en una dinámica de discusión rica y organizada. Es obvio que la organización no tiene por qué estar reñida con la creatividad. La gestión y la dinámica de grupos es algo que hay que tener especialmente en cuenta en procesos donde las reuniones, las discusiones y los encuentros son el alma del proceso de cambio. Los roles serían los siguientes:

Las Lesson Study son un sistema para enseñar a aprender y aprender a enseñar, es decir un sistema que promueve el desarrollo de las competencias profesionales docentes

Secretario/Secretaria: Anota y recoge todo lo que se hable en la reunión y lo enviará después al grupo en forma de acta. Cierra la reunión y resume las decisiones y discusiones importantes. Recordando tareas, tiempos y roles para la siguiente reunión.

Moderador/Moderadora: Modera y dinamiza la reunión, procurando que todos y todas participen y muestren su opinión. Propone la agenda, y mantiene al grupo en la temática establecida en cada punto en la agenda. Tras acordar el grupo el horario de inicio y final de la reunión, así como los tiempos dedicados al orden del día, mantiene al grupo en los tiempos establecidos, o si la tarea desborda a la previsión inicial propone una revisión y ampliación del tiempo y reajuste de la agenda.



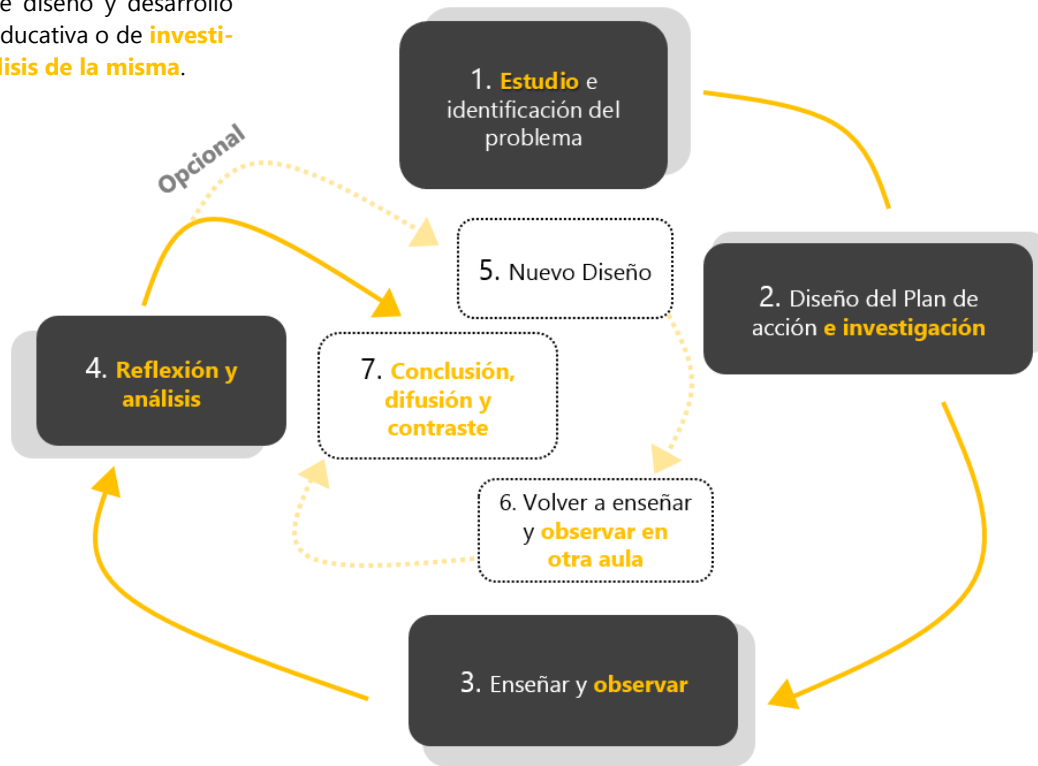
Líder pedagógico: Una vez que el grupo ha establecido los objetivos de la Lesson Study esta persona ayuda a mantener al grupo en el foco. Aunque como todo el grupo ha participado en la creación de esta es una función compartida también.

Responsable del material: Se encarga de enviar y proporcionar los materiales necesarios para la reunión (por ejemplo, el último acta, la última versión del documento generado por el grupo, etc.).

Es de especial relevancia el rol de líder pedagógico, que trata de centrar el diseño y el estudio en el foco u objetivos consensuados por el grupo. Todos los roles deben ser rotativos para facilitar la comprensión, responsabilidad y compromiso de todos los miembros del grupo.

Fases³

Cada una de las fases se relacionan con los dos ejes fundamentales del proceso: el de diseño y desarrollo de la acción educativa o de **investigación y análisis de la misma**.



³ Desde el año 2008 desde el Grupo de Investigación e Innovación y evaluación educativa “Repensar la educación” hemos venido promoviendo e investigando las Lesson Study tanto en la formación permanente como en la formación inicial. Un trabajo financiado por el Ministerio (Proyecto de I+D 2017: Lesson Studies, escuela y universidad: investigando la reconstrucción del conocimiento práctico en la formación inicial del profesorado, EDU2017-86082-P), Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, subprograma estatal de generación de conocimiento (IP. Encarnación Soto y Ángel I. Pérez Gómez) y la Universidad de Málaga en la convocatoria de Redes de Excelencia “EASE: Lesson Study y Aprendizaje y Servicio en la formación inicial de los docentes”, de la Línea 4, Acción 42, del Plan Propio Docente (Coordinadora: Encarnación Soto).

01 Primera fase:

Estudio e identificación del problema y de los objetivos que orientarán el trabajo del grupo.

La LS parte y tiene como objeto abordar los dilemas de la práctica de enseñanza del grupo de docentes implicados. Este grupo reflexiona sobre la distancia que observan entre los conocimientos actuales de sus estudiantes y las competencias que deben desarrollar, describen la situación de partida, comparten sus experiencias, identifican los ejes de mejora y seleccionan un tema o problema que está relacionado con estas aspiraciones, así como las “preguntas de la investigación”. Este tema o problema se convertirá en la lección de investigación del equipo. Por tanto, esta fase se compone de: **la definición del problema y la selección de objetivos.**

Marco de cuestiones sobre la enseñanza donde situar los objetivos de la Lesson

Para seleccionar el dilema que queremos abordar, *nos será útil compartir inquietudes, deseos, metas personales para la educación y las visiones más profundas sobre nuestras misiones docentes. Escribir sobre la distancia entre lo que deseamos y como nos vemos nos ayudará a establecer nuestras metas y el foco de la Lesson.*

1. *Compartir deseos e incertidumbres: ¿Qué distancia hay entre lo que consideramos apropiado para el desarrollo de nuestro alumnado y lo que percibimos en nuestra escuela cotidiana?*
2. *Establecer nuestros objetivos como grupo: ¿en qué eje nos vamos a centrar?*
3. *Diseñar un foco de la Lesson que nos acerque a una meta común.*

Objetivos de la Lesson:

Definimos las cualidades concretas de aprendizaje que abordará la Lesson, procurando que reflejen y se relacionen con el eje en el que nos centramos para mejorar la enseñanza: ¿Cuáles son los objetivos que queremos conseguir con la Lesson? ¿Qué tipo de conocimientos, destrezas, habilidades, emociones, valores, queremos que los estudiantes desarrollen?

Ejemplo de la evolución de un problema hasta convertirse en objetivo:

Quiero que mis estudiantes tengan más interés por las Matemáticas. No deberían ver las matemáticas solo como un aprendizaje escolar, sino que son interesantes en sí mismas y que pueden aprender también de sus compañeros y de su contexto.

¿Tendrá que ver el contexto de enseñanza y las actividades propuestas? No muestran una curiosidad evidente por los números ni por lo que pudieran significar. No hacen preguntas ni quieren descubrir las respuestas que yo propongo, ¿será que las propuestas no consiguen conectarlas con su realidad cotidiana?

Desarrollar en los estudiantes un interés hacia las Matemáticas de forma que se impliquen para satisfacer su curiosidad.

¿Qué y cómo aprenden, piensan y se comportan los y las estudiantes en la Lesson?

02 Segunda fase:

Diseñar cooperativamente una lección experimental y el estudio de la misma

En coherencia con las finalidades y principios establecidos y después de investigar y consultar materiales relacionados, los miembros del equipo diseñan conjuntamente un **plan de enseñanza** (Lesson) y **de investigación** (Study). Es decir, además de la propuesta pedagógica, el equipo diseña una guía de observación para comprobar qué y cómo los estudiantes aprenden. Dos procesos que se retroalimentan. El foco principal de la investigación no es el docente que desarrolla la acción, sino lo que los estudiantes hacen, cómo aprenden, cómo es de significativo el material y los recursos utilizados, qué dificultades han encontrado, cómo responden a las preguntas y si hacen preguntas, cómo cambian sus pensamientos, y cómo se promueven procesos de comunicación con las herramientas disponibles.

Las Lesson Study deben hacer los pensamientos de los estudiantes visibles, por lo que necesitamos diseñar actividades que externalicen sus pensamientos como aprendices y permitir observarlos para analizarlos. Practicamos la empatía cognitiva: nos ponemos en el lugar del alumnado.

Diseño de la Lesson

¿Cómo afectan las actividades propuestas al aprendizaje, pensamiento y comportamiento de los y las estudiantes?

Compartimos nuestras experiencias didácticas sobre el tema.

¿Necesitan los y las estudiantes alguna preparación previa antes de la Lesson? ¿Qué actividades y qué materiales se usarán en la Lesson? ¿Cómo estarán secuenciados? ¿De qué manera haremos visible el pensamiento de los y las estudiantes dentro de la Lesson?, ¿En qué medida las actividades y recursos que les planteemos ayudarán a conseguir los objetivos de aprendizaje propuestos? ¿Por qué creemos que ayudará a que los niños y niñas desarrollen un aprendizaje más relevante? ¿Cómo pensamos que los y las estudiantes reaccionarán a la Lesson?

Escribimos el guion de la propuesta y preparamos los recursos

Diseño del estudio de la lesson:
recogida de información, evidencias de aprendizaje del alumnado

Centramos la atención en el alumnado

¿Cuál será nuestro plan de observación? ¿Quién observará? ¿Qué y a quién observará (alumnado, grupo, etc.)? ¿En qué tipo de pensamientos o comportamientos centraremos nuestra mirada? ¿Cómo registraremos los datos? ¿Qué estrategias de observación usaremos (por ejemplo, documentación fotográfica y narrativa, observaciones...)? ¿Qué tipo de evidencias adicionales cogeremos (otros tipos de trabajo y desempeño de los estudiantes relacionados con el objetivo planteado)?

Escribir la guía de observación

03

Tercera fase: Enseñar y observar la lección

Una vez diseñada la propuesta didáctica por el grupo docente se elige el aula de uno de ellos para desarrollar la propuesta y el docente responsable de la misma la lleva a la práctica mientras el resto observa la sesión, registrando y recogiendo evidencias del aprendizaje según el plan propuesto. Los docentes que observan inician un proceso interesante de análisis de la propuesta desde los “ojos de los estudiantes”. Este proceso permite al profesorado que observa tener la oportunidad de contrastar sus hipótesis iniciales y enriquecerlas o transformarlas en virtud de las experiencias y conocimientos que surgen de la experiencia. Supone un feedback inmediato sobre su propio conocimiento y creencias sobre lo que los estudiantes piensan.



Enseñar la lección

El docente encargado desarrolla la lección diseñada cooperativamente

Observar y recoger evidencias

Preparar los materiales necesarios para recoger la información:

Copias de las guías de observación, horarios y fecha de desarrollo y personal, permiso de registros de los datos.

04

Cuarta fase:

Analizar y contrastar las evidencias

En esta fase compartimos, contrastamos, evaluamos y reflexionamos sobre las observaciones registradas. Estos hallazgos se pueden utilizar para mejorar la propuesta en un segundo ciclo. Por tanto, la discusión de una LS se centra, tanto en ámbitos pedagógicos y psicológicos relacionados con la enseñanza utilizada y los aprendizajes evidenciados, como en la calidad y sentido del conocimiento que vertebra la propuesta. Contemplando: *tanto la coherencia de la organización de la sesión en relación a los objetivos, como la naturaleza de los mismos, la pertinencia del problema y el sentido y utilidad del conocimiento ofrecido, el acompañamiento del docente a las preguntas o soluciones propuestas por los estudiantes, la atención a las diferencias individuales, la utilización de los recursos, la distribución de los tiempos en relación a los diferentes apartados del proceso así como la evaluación del proceso. Por último, evaluamos también la utilidad del diseño del estudio de la lección realizado, si los ejes de observación propuestos estaban relacionados con las finalidades de la Lesson, si las evidencias recogidas han sido sustantivas, etc.*

Conviene recordar que el foco de observación no es el docente que desarrolla la lección sino la lección en sí misma desde el punto de vista del aprendizaje del alumnado, formando un grupo autocrítico que analiza la experiencia que han desarrollado de forma conjunta.

*Lo antes posible
después del
desarrollo de la
Lesson*

La docente que ha desarrollado la Lesson ofrece en primer lugar, sus impresiones, notas y reflexiones, etc. (es importante moderar la sesión para que todo el grupo pueda ser oído)

Mantener el debate en el aprendizaje del alumnado: objetivos.

¿Qué patrones o tendencias se repiten en las evidencias? Comentad aquellos ejemplos representativos u observaciones clave que reflejen el aprendizaje y el pensamiento de los y las estudiantes.

¿En qué sentido las evidencias sobre el pensamiento de los y las estudiantes reflejan sus errores, dificultades, confusiones, intuiciones, etc.?

¿En qué sentido los y las estudiantes han alcanzado o no los objetivos planteados?

¿Qué cambiarías si lo volveríais a hacer con otro grupo?

05 Quinta fase y sexta fase:

06 Nuevo diseño y desarrollo mejorado de la lección

Estas fases permiten la revisión del primer diseño desarrollado en virtud de las observaciones de mejora recogidas y debatidas entre el grupo de docentes. Se trata de una nueva oportunidad para mejorar el proceso, en otra clase y con otra docente a la luz de las evidencias y el análisis realizado.

Se evalúa y reflexiona de nuevo y se comparte la experiencia en un contexto ampliado. Lo que implica documentar la lección de modo que otros docentes puedan aprender de la experiencia desarrollada, es decir hacer un informe de su trabajo de investigación. Por tanto, esta fase se ocupa de describir, analizar y valorar la lección con audiencia.

Séptima fase:

07

**Evaluar,
reflexionar de
nuevo y compartir
la experiencia**

Contraste ampliado: Análisis y conclusiones

¿Qué aprenderemos acerca del aprendizaje, pensamiento y comportamiento de los estudiantes? ¿Cómo se relaciona con la propuesta diseñada?

¿Qué implicaciones tienen todas estas observaciones de cara a la mejora de la enseñanza dentro de tu área/ciclo/especialidad o ámbito que hemos definido?

Realizar un informe final que debe incluir:

La lección o propuesta didáctica. Donde se recogen los objetivos de aprendizaje del tema o problema seleccionado, el plan desarrollado, la fundamentación del tópico y del plan de trabajo y el material didáctico complementario.

El estudio de investigación. Que incorpora los objetivos de aprendizaje del grupo, los problemas, los retos establecidos y los conceptos investigados así como las evidencias recogidas de los estudiantes; una descripción de la naturaleza de los datos recogidos y de los métodos de indagación utilizados; una explicación del análisis de los datos y una síntesis de las conclusiones y reflexiones en relación a la experiencia y al proceso de investigación desarrollado: instrumentos de recogida de información, esquemas de observación, guiones de entrevista..., de modo que los interesados puedan hacer sus propias transferencias y aprendizajes sobre el estudio.

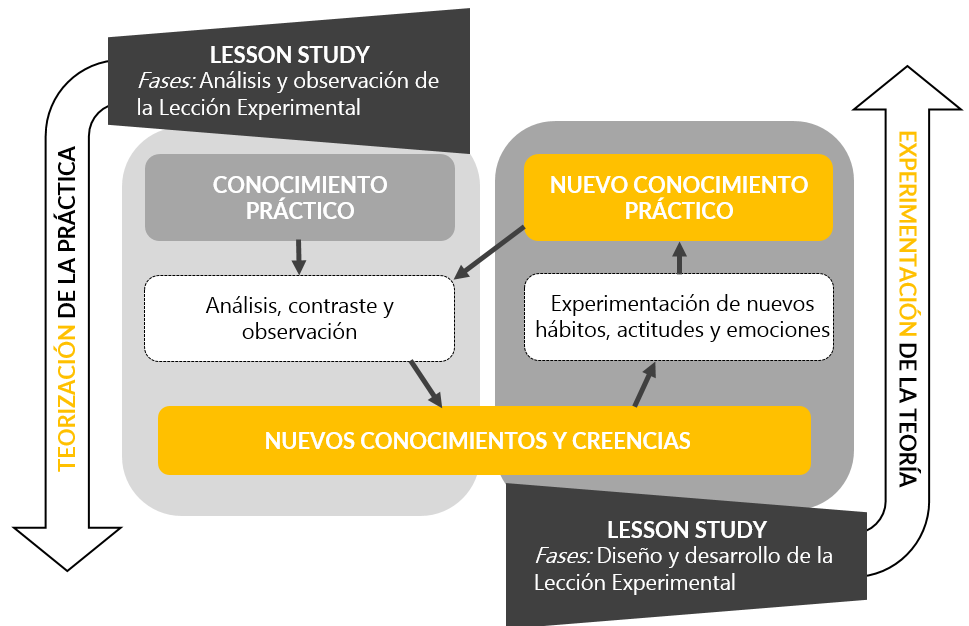
En algunas de las experiencias internacionales se ha optado por simplificar los ciclos y convertir el segundo ciclo en una opción que pueden decidir los docentes en función de las características del contexto. Hay ocasiones en que no es fácil repetir la propuesta mejorada de forma inmediata con un grupo diferente, por lo que se pasa directamente a la fase de difusión y contraste. Aunque no se repita el segundo ciclo de la LS, el docente sigue participando en diferentes Lesson Study, incorporando la mejora a otras situaciones y problemas derivados de los objetivos seleccionados, aunque la temática no sea exactamente la misma.

Finalmente, y una vez presentada las Fases de la Lesson Study, un esquema práctico para empezar sería:

1. Organiza un grupo entre 4 y 6 docentes o estudiantes de docente
2. Presenta las fases de la Lesson. Se trata de que comprendan el sentido y los procedimientos.
3. Acordad un calendario o cronograma de trabajo.
4. Establece los roles y proceso de recogida de información.
5. Diseña y organiza el contexto práctico de desarrollo de la Lesson.

Algunas reflexiones

Nuestra experiencia en la formación inicial, sugiere que es necesario recorrer los dos ciclos, es decir las siete fases con cada diseño para ofrecer a los estudiantes no solo la oportunidad de tomar conciencia de su conocimiento práctico previo, sino de ofrecer una oportunidad privilegiada para fundamentarlos y volverlos a experimentar incorporando nuevas estrategias que contrasten con sus creencias, que incorporen nuevas actuaciones más coherentes con sus teorías declaradas y que de algún modo, contribuyan a la transformación de su conocimiento práctico previo.



En relación con el desarrollo profesional docente, la Lesson Study contribuye a transformar:

a) **El conocimiento de los docentes desde un punto de vista pedagógico y disciplinar.**

Experimentando y analizando enfoques didácticos, se profundiza en el contenido disciplinar y se aprende a mirar y conocer mejor a los estudiantes, cómo piensan, qué intereses tienen, las estrategias que usan con mayor frecuencia y las confusiones más comunes que tienen.

b) **El compromiso y la motivación de los docentes.** Disposiciones y habilidades de colaboración, capacidad y deseo de trabajo con un amplio rango de colegas.

c) **Los recursos de aprendizaje puestos a disposición de los estudiantes.** Apertura pedagógica y herramientas que apoyan el aprendizaje cooperativo (Fernández y Yoshida, 2004; Lewis, 2002).

En otras palabras, el modelo de conexión entre la práctica del aprendizaje y la Lesson Study contribuye a construir comunidades de aprendizaje a través de la observación contrastada y el estudio de las prácticas docentes. Conectar la práctica cotidiana de los docentes con los objetivos a largo plazo, construir redes colaborativas potentes y promover un conocimiento pedagógico y de contenidos más profundo son las fortalezas del movimiento de las Lesson Study.

Es este cambio cultural a largo plazo, práctico, reflexivo y cooperativo enfocando al individuo en su conjunto lo que hace atractivo y diferente este movimiento tanto para la formación inicial como la formación permanente, así como, para la mejora de los procesos educativos.



Herramienta para describir y planificar la Lesson

A continuación, ofrecemos un esquema orientativo⁴ del modelo final del diseño elaborado por el grupo de Lesson Study para compartirlo con la comunidad educativa.

1. Información de la Lesson Study: Antecedentes

- A. *Definición del Problema. Descripción del contexto y justificación de la LS.* Una manera de compartir las inquietudes que han motivado el estudio así como los datos del contexto que nos ayuden a entender el sentido de la propuesta. Información sobre el alumnado, estrategias de enseñanza que queremos experimentar en el estudio. Ejemplo: ¿Qué necesitan saber los observadores (resto del grupo) sobre mi aula? ¿Quiénes son mis estudiantes? ¿Qué es lo que ya saben? ¿Qué estrategias utilizan? ¿Qué les motiva? ¿Qué conocimiento personal puedo compartir con los observadores para que ellos entiendan mejor qué está sucediendo con mis estudiantes de forma individualizada? ¿Qué diferencias podrán encontrar? ¿Por qué es importante este contenido, procedimiento, competencia...? ¿Qué conceptos erróneos pueden tener los estudiantes? ¿Existen técnicas o enfoques de enseñanza que sean fundamentales para el diseño de esta lección?
- B. *Descripción del foco y Objetivos de la Lesson Study*

2. Información de la Lesson Study

- C. *Nombre de la Lesson*
- D. *Objetivos de la Lesson:* ¿Qué deben saber los estudiantes al final de esta lección? ¿Qué más me gustaría que ganaran con esta lesson? ¿Qué pienso que puedo lograr en esta lección?
- E. *¿Cómo la Lesson se relaciona con el curriculum / competencias?* Es importante pensar cómo se relaciona todo con el curriculum o plan de estudios y la importancia de un adecuado desarrollo de conceptos y competencias. Es recomendable incluir los conceptos y competencias fundamentales. ¿Qué conocimiento previo es necesario (para conocer el contenido en el que se centra esta Lesson)? ¿Qué nuevos conocimientos se pueden desarrollar a partir de los conceptos que los estudiantes aprenderán con esta propuesta?
- F. *¿Cómo se relacionan los objetivos de la Lesson con la Lesson Study?* Se trata de describir brevemente cómo los objetivos que pretenden desarrollar el grupo de estudio se relacionan con los objetivos propuestos para esta Lesson concreta. Es decir ¿cómo esta Lesson ayudará a explorar y profundizar en los objetivos del grupo? ¿Qué aspectos abordará?
- G. *Diseño del proceso de la Lesson:* Se trata de pensar en paralelo y en relación con cada uno de los siguientes aspectos:

⁴ Adaptación de Ertle et al. (2001). *A Tool for Planning and Describing Study Lessons*. Lesson Study Research Group. Universidad de Columbia.

<p><i>Pasos o fases de la lesson diseñada: (Actividades de aprendizaje) y preguntas claves. Localización temporal</i></p>	<p>Reacciones y respuestas esperadas de los estudiantes</p>	<p>Respuestas docentes a las reacciones de los estudiantes/ principios a recordar</p>	<p>Objetivos y métodos de evaluación</p>
<p><i>En esta columna aparecen los ítems o momentos de la Lesson diseñada. También incluye la asignación de tiempo para cada uno, así como una descripción de las preguntas clave o actividades a desarrollar desde el principio al final de la Lesson.</i></p>	<p><i>Describe lo que los estudiantes estarán haciendo durante la Lesson. Así como sus reacciones o respuestas esperadas a la propuesta realizada.</i></p>	<p><i>Esta columna describe lo que queremos hacer o no hacer en el desarrollo de la Lesson, así como otros recordatorios. Además de las respuestas anticipadas a las posibles reacciones del estudiante, (columna anterior), supone un lugar donde reflexionar sobre cómo nuestras intervenciones pueden contribuir a promover una experiencia de aprendizaje relevante.</i></p>	<p><i>Esta columna describe la finalidad de cada actividad o problema. También debe incluir una descripción concreta de cómo podremos obtener evidencias relacionadas con los objetivos planteados así como de los aspectos emergentes relacionados.</i></p>
<p><i>Orientaciones: ¿Cómo debería progresar la Lesson? ¿Cuánto tiempo necesitaremos?</i></p>	<p><i>¿Qué espero de mis estudiantes? ¿Cómo responderán?</i></p>	<p><i>¿Hay algo específico que quiero recordar? ¿Qué haré si el alumnado...? ¿Cómo actuaré cuando...? ¿Cómo presentaré la lección? ¿Y sí...?</i></p>	<p><i>¿Qué debería observar para saber que los objetivos han sido cubiertos? ¿Qué debería hacer el alumnado para saber...?</i></p>

3. Análisis. Conclusiones fundamentales derivadas del estudio de la lección, tras el contraste de evidencias, así como las mejoras incorporadas.

4. Anexo. Compartir aquellos materiales y recursos diseñados tanto para la lesson como para la LS que pueden ayudar a otros docentes en similares circunstancias.

LA TUTORÍA COMO ACOMPañAMIENTO COGNITIVO Y SOSTÉN EMOCIONAL EN LA LESSON STUDY

Noemí Peña Trapero y M^a José Serván Núñez
Universidad de Málaga

La tutorización y acompañamiento pedagógico en la experiencia de Lesson Study juega un papel clave en los procesos de *teorización de la práctica* y *experimentación de la teoría* que los aprendices de docentes experimentan a lo largo de todo este proceso cíclico. Aunque este papel de agente externo en los grupos de LS es poco habitual en experiencias internacionales, sí que es cierto que, en países como Japón, dentro del contexto de formación inicial, una persona experta –externa- suele ser invitada a la *Lección de Investigación* con el fin de que realice comentarios tras la discusión post-lesson, proporcionando una perspectiva diferente a la del grupo matriz. Su labor está sobre todo en proporcionar información sobre el contenido curricular, así como nuevas ideas e incluso compartiendo los resultados de otras experiencias (Bjuland y Helgevold, 2018). Del mismo modo, Lewis y Hurd (2011) comparten el enfoque del contexto americano, donde el especialista externo se describe como alguien que plantea preguntas, añade nuevas perspectivas y participa como un co-investigador dentro de la experiencia.

En nuestro caso, dentro de la formación inicial, la tutorización entendida como acompañamiento cognitivo y sostén emocional es un elemento fundamental dentro del proceso de LS. Dentro de este contexto formativo los y las estudiantes necesitan de estímulos externos que les hagan situarse y sentirse acompañados durante los diferentes procesos cognitivos, sociales y emocionales que atraviesan a lo largo de cada una de las fases (Sepúlveda y García, 2020).

De esta forma identificamos una serie de cualidades para el acompañamiento que conviven con cada una de las fases de LS y que ayudan al profesorado universitario a desarrollar los principios pedagógicos que sostienen la experiencia de LS en el panorama universitario, convirtiéndola en una plataforma común de comprensión, diseño, desarrollo y evaluación de un currículum abierto y flexible que pretende como último fin el desarrollo de competencias de los y las discentes:

Dentro de la formación inicial, la tutorización acompañamiento cognitivo y sostén emocional es un elemento fundamental dentro del proceso de Lesson Study

Crear un contexto para aprender y transformar el conocimiento práctico con responsabilidad, sentido y compromiso

En primer lugar, el proceso metodológico de Lesson Study se acompaña indirectamente mediante el diseño, creación y difusión de una serie de **guías**⁵ que van orientando al alumnado a través de las distintas fases de la experiencia. Para su diseño, partiendo del propósito de fundamentar y dotar de sentido la propuesta, procuramos tener en cuenta las siguientes cualidades:

Contextualizar la propuesta de Lesson Study con el marco pedagógico de la(s) asignatura(s) que se está(n) cursando, otorgándole un contexto que se sostiene en la responsabilidad y el compromiso como eje, y que supone diseñar y desarrollar una propuesta didáctica para un grupo de niños y niñas reales. En el marco de las asignaturas de Grado esta experiencia se contextualiza en una, dos o tres asignaturas que se presentan como coordinadas y cuyo trabajo grupal se ubica dentro de una experiencia Lesson Study. En el marco del alumnado de Practicum III y TFG (ubicado en el 4º y último año de carrera del Grado), la experiencia se presenta en el primer seminario del Practicum III a todo el alumnado que comparte tutor académico en la universidad (máximo 8 estudiantes); *Fundamentar teóricamente* la importancia y relevancia de llevar a cabo esta estrategia de formación cíclica y cooperativa basada en la propia práctica en el marco de la formación inicial; *Presentar y detallar cada una de las fases* con ejemplos prácticos y preguntas clave que orienten la reflexión dentro de la guía detallada de la experiencia; *Cuidar la presentación estética*, añadiendo tablas, esquemas, imágenes representativas y haciendo un ejercicio de síntesis que facilite la comprensión de la propuesta teniendo en cuenta el nivel formativo del alumnado al que va dirigida.

Estas guías se complementan con el seguimiento que el tutor o tutora realiza en los diferentes seminarios y encuentros (dependiendo del contexto de asignaturas en las que se desarrolle la experiencia) que a su vez coinciden con cada una de las fases y cuya naturaleza de actuación a lo largo de los mismos se irán desglosando en los siguientes apartados.

⁵ Estas guías son elaboradas colaborativamente por los diferentes docentes que utilizan la Lesson Study en el marco de su docencia.

Crear un clima de confianza y cooperación

Una vez que se inicia el proceso cooperativo surge la necesidad de promover la cooperación. No obstante, esta se produce en un contexto cultural y organizativo que no la acompaña, convirtiéndose en uno de los retos más importantes para la tutoría. Las dificultades para cooperar que emergen de nuestra experiencia son reiteradas y están motivadas por dos factores diferenciados: el primero es la dificultad para encontrar espacios y tiempos compartidos para trabajar (dificultades contextuales) y el segundo es la falta de cohesión, de escucha y de cuidado del proceso grupal de la experiencia (dificultades culturales). Por esta razón, entendemos que una condición importante para que el proceso de Lesson Study tenga éxito está en crear un clima de seguridad y confianza entre los diferentes miembros del equipo (Murata y Kim-Eng, 2021). Para ello, se emplean diferentes estrategias que cuidan la necesidad de diálogo, relación y contacto entre los y las participantes, sobre todo en aquellas fases iniciales (Fases 1 y 2) donde se comienza a construir la identidad como grupo. Para ello partimos del seguimiento y lectura de dichos diarios individuales y grupales que se van elaborando durante el proceso. Gracias a estos el tutor o tutora es capaz de reconocer las inquietudes y necesidades de los maestros y maestras en formación, y por ende contribuye a generar en el grupo la sensación positiva de sentirse escuchado y comprendido.



Con respecto a la creación y cuidado de un clima propicio para la cooperación, desde la tutorización también se implementan diferentes estrategias de facilitación grupal que ayudan al grupo a llegar a acuerdos y avanzar en el proceso, haciendo un ejercicio sutil de construir un verdadero equipo de trabajo entre los y las estudiantes. Una vez creado este clima de confianza y cooperación, el tutor o tutora debe “retirarse” progresivamente, sobre todo en aquellos momentos de diseño grupal (Fase 2). Clivaz y Clerc-Georgy (2021), dentro de los *tips* que proponen para los facilitadores destacan el saber desaparecer en el momento oportuno como habilidad clave para quienes acompañan procesos de Lesson Study. Partiendo de ahí, para las numerosas reuniones y encuentros grupales, desde este enfoque de la tutoría se proponen una serie de roles para el trabajo en grupo rotatorios, cuidando que el grupo funcione de forma efectiva y autónoma, y permitiendo a la tutora o tutor posicionarse en un segundo plano e intervenir de una forma más ocasional, solo cuando es necesario, dejando así que el grupo sea lo suficientemente autónomo para la toma de decisiones.

Acompañar y estimular la relevancia y la interdisciplinariedad del conocimiento: aprendizaje con sentido

La tutoría que acompaña este proceso cooperativo de LS se esfuerza además en favorecer y abrir el diálogo entre la teoría y la práctica, cuidando que todo lo que se discuta y debata tanto de manera grupal como individual tenga sentido para la práctica y, por ende, sea relevante. Partiendo de esto, los saberes y propuestas que se ofrecen desde la tutoría sobre todo en las fases posteriores a la acción (fases 4 y 6) procuran enlazar los dilemas propios y grupales con la teoría y con la propia práctica, a través del diario reflexivo realizado por los y las participantes, por un lado, y por la retroalimentación y seguimiento continuo de los mismos a través de los comentarios que los y las tutoras realizan tanto de manera oral en los seminarios como escrita en los portafolios (feedback).

El *diario de aprendizaje* constituye una herramienta para reflexionar que se ofrece como parte del proceso de personalización de la enseñanza y tutorización, puesto que el proceso de escritura permite a los futuros docentes pensar, distanciarse de la realidad, pasar de un plano descriptivo a uno analítico y, en última instancia, poder retomar dichos pensamientos con el tiempo. En este sentido, el diario no solo muestra datos formales y precisos del propio aprendizaje sino también preocupaciones, decisiones, fracasos, sensaciones, valoraciones, etc. Se trata de un instrumento de reflexión valioso que permite – a quien ejerce la tutoría – comprender y situarse en el momento formativo en el que se encuentra el discente en cada momento.

La lectura de este diario por parte del tutor se considera fundamental para así poder mostrar -durante los encuentros grupales e individuales- un discurso basado en el conocimiento pleno del proceso de aprendizaje, así como de los contextos de prácticas (en el contexto del Practicum) y de las necesidades formativas y contextuales que van emergiendo dentro de la experiencia que se lleva a cabo en colaboración con escuelas en la facultad. Y como elemento fundamental de esta aparece el *feedback o retroalimentación* de este diario por parte del tutor o tutora.

La retroalimentación juega un papel fundamental y se ofrece tanto para las tareas individuales como grupales, siendo algo más que un elemento para la evaluación (Bjuland y Helgevold, 2018). Un *feedback* apropiado y proporcionado en un momento correcto puede ayudar a problematizar los marcos de referencia del futuro docente, y a su vez facilita el avance hacia la construcción de su propia identidad como profesional de la enseñanza. Según Kang (2021), proporcionar una retroalimentación válida que haga avanzar a los futuros docentes en la práctica de enseñar requiere desde la tutoría el desarrollo de una habilidad compleja de la que aún hay pocos estudios que profundicen sobre ella. Según este autor, dentro del contexto de la formación inicial se necesita una mayor comprensión sobre cuándo, cómo y con quién desarrollar retroalimentaciones efectivas, así como analizar qué tipo de retroalimentaciones contribuyen en el aprendizaje del futuro maestro. En este sentido sería muy provechoso seguir investigando sobre las prácticas de *feedback*, usando múltiples estrategias para la recogida de datos, incluidos los datos observacionales.

La retroalimentación que llevamos a cabo es individualizada y detallada tanto en los encuentros/seminarios/reuniones presenciales como virtualmente a través del portafolios digital, y se caracteriza por: sembrar inquietud intelectual, equilibrar la balanza entre las sugerencias de mejora y la valoración positiva de las cualidades del trabajo; y contribuir a que las voces de quienes participan en esta experiencia sean escuchadas.

**El diario de aprendizaje
constituye una
herramienta para
reflexionar que se ofrece
como parte del proceso
de personalización de la
enseñanza y tutorización**

A lo largo de los estudios realizados se observa cómo las futuras maestras se entusiasman en los momentos de diálogo sobre el diseño de la *Lección Experimental* y fluye la creatividad. No obstante, cuando tienen que formalizarlo por escrito, el tedio invade al grupo y en ocasiones se pierde el sentido de la tarea solo conducida por la necesidad de cumplir con los requerimientos formales de la tutoría. Indudablemente, el hecho de que esta, además de acompañar el proceso, sea la encargada de la calificación, influye en esta cuestión. Toda *retroalimentación* parte de la apertura intelectual que presenta la persona que aprende. Para contribuir a que el alumnado se exprese de manera libre en su diario o en los encuentros con el tutor o tutora, se hace necesario que el proceso de tutorización se lleve a cabo dentro de un clima basado en la confianza y el respeto que soporte de manera fiel los vaivenes relacionados con la calificación académica que, sin duda, dentro del panorama universitario interfiere en mayor o menor medida en el tipo de relación que se establece entre el docente y alumnado universitario. Las cualidades reflejadas en este apartado pretenden hacer frente a esta cuestión, aunque aquí también entra en juego el factor contextual que dificulta el conocer de primera mano hasta qué punto de la balanza "hacer/dejar-hacer" (Clivaz y Clerc-Georgy, 2021) tirar o provocar más o menos.

Estimular la reflexión sobre la práctica dentro del proceso de investigación-acción

Las intervenciones que realiza el tutor o tutora durante cada una de las fases de LS también se caracterizan por el cuestionamiento, así como por el planteamiento de preguntas que agitan la reflexión sobre la práctica (Bjuland y Helgevold, 2018). El propósito de este cuestionamiento es que el alumnado vaya construyendo su propio proyecto de creación curricular y que a la par desarrolle competencias profesionales para la docencia. Por esta razón, lejos de valorar abiertamente la calidad del contenido de las reflexiones que van surgiendo del grupo o incluso de dar respuestas, los tutores/tutoras formulan preguntas. Algo que subyace a todas estas preguntas que formula el tutor o tutora es la toma de consciencia de que el desarrollo de competencias en la escuela (objetivo de la propuesta) implica - por parte de los y las docentes en formación - un diseño lo suficientemente abierto y comprensivo para que permita emerger concreciones y reacciones imprevistas entre los y las estudiantes que conectan con sus intereses y que quizás no estaba previsto para quienes lo diseñaron. En este sentido, consideramos fundamental este matiz que proporciona el tutor o tutora que acompaña los procesos de co-creación curricular con esto tipos de cuestiones e indagación.



Evaluar de manera educativa y comprensiva, estimulando el aprender a aprender

Dentro del panorama universitario, la tutorización lleva consigo la evaluación y la calificación del proceso y de la experiencia vivida. Para ello llevamos a cabo la evaluación formativa para hacer visible y poner en cuestión el conocimiento práctico a través del portafolios digital (Soto et al., 2020). Entender la evaluación como un proceso metacognitivo de reflexión sobre los aprendizajes adquiridos es una estrategia necesaria si queremos promover el desarrollo de competencias. Para ello en ambas experiencias de LS en la universidad la calificación final de los aprendizajes se lleva a cabo a través del portafolio digital, convirtiéndose necesariamente en una de las herramientas básicas a incorporar en el proyecto común de aprendizaje y evaluación de las diferentes asignaturas implicadas (Muñoz González et al., 2019). El portafolios digital permite al profesorado universitario centrarse en el estudiante y ayudarle a reflexionar sobre su experiencia previa, sobre las vivencias prácticas, sobre la teoría trabajada en el aula y a través de las diferentes lecturas que se realizan durante el proceso, así como sobre el trabajo cooperativo.

Entendemos el portafolios como una colección de trabajos realizados por el futuro docente que incluye, además, reflexiones sobre su propio proceso de aprendizaje, sobre los progresos que realiza, las dificultades que encuentra y las debilidades que tiene, desarrollando con todo ello la capacidad de autoevaluación y de aprender a aprender. Estas reflexiones se van orientando a través de la *retroalimentación* ya mencionada con anterioridad, pero esta a su vez viene acompañada por tres momentos clave: reflexión inicial y reflexión final y autocalificación.



Este sistema de evaluación trasciende con creces lo vivido por la gran mayoría de los y las estudiantes universitarios con anterioridad. Con este se pretende orientar la evaluación hacia el aprendizaje y el desarrollo de competencias. No obstante, aun así en nuestra experiencia siguen apareciendo algunas evidencias que demuestran la tendencia de algunos participantes al resultado, o como dice Huertas (2009), a conseguir metas relacionadas con obtener unos resultados beneficiosos, competir o salir bien parados de la comparación social, siendo este el típico caso del estudiante que busca una calificación académica por el procedimiento más rentable y efectivo. En cierto sentido entendemos que para sobrepasar esta inercia se necesita una transformación contextual y cultural importante, de la que hablaremos el siguiente apartado.

El propósito del cuestionamiento es que el alumnado vaya construyendo su propio proyecto de creación curricular y que a la par desarrolle competencias profesionales para la docencia.

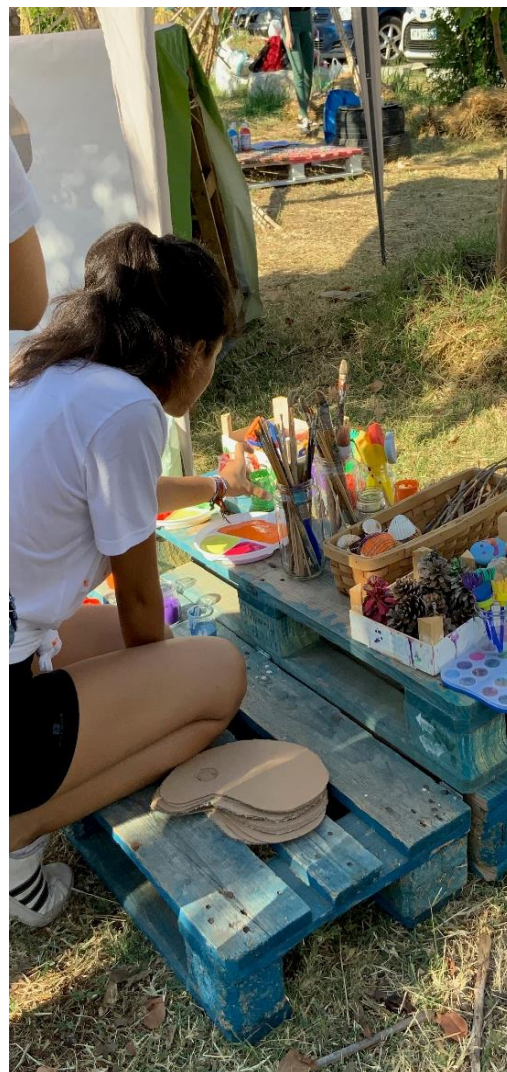
Condiciones contextuales y culturales para la construcción de una relación pedagógica

Algunos estudios realizados exponen que la voluntad de los aprendices a ser tutorizados y acompañados es una de las claves de éxito de la tutoría (Little, 1990; Roehrig et al., 2008; Valencic y Vogrinc, 2007; Veenman et al., 2001), y aunque la investigación sobre esta cuestión sigue siendo particularmente escasa, parece probable que dicha voluntad y apertura intelectual de los aprendices guarda una estrecha relación con el contexto dentro del cual se lleva a cabo la tutoría, la idoneidad del profesional-tutor que lleva a cabo el seguimiento, la preparación recibida, así como las estrategias que ese tutor emplea (Rippon y Martin, 2006). Ya en investigaciones anteriores (Peña y Pérez Gómez, 2019) evidenciamos cómo el proceso de LS provoca en sus participantes tanto la consolidación como la reconstrucción de ciertas disposiciones que gobiernan la práctica docente. De manera concreta especificamos la *inquietud intelectual*, el *inconformismo* y el *compromiso* como las disposiciones dominantes que cargan de un mayor sentido pedagógico y especialización a la acción docente. El enfoque de la tutorización aquí mostrado pretende el desarrollo de dichas disposiciones en la formación inicial siguiendo los principios que encabezan y enmarcan cada uno de los apartados expuestos.

ORIENTACIONES PARA AUMENTAR LA VOZ Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Adelina Calvo Salvador
Universidad de Cantabria

Tal y como hemos ido analizando en esta guía que nace en el marco de una red de colaboración internacional, el modelo LS propone una forma de trabajar que pone en el centro la participación y voz del alumnado, tanto si trabajamos en la formación inicial del profesorado, como si lo hacemos en la formación permanente. De hecho, la propuesta plantea el reto de investigar las prácticas docentes de quienes se involucran en este modelo formativo, visibilizando sus saberes y creencias sobre la educación y la pedagogía, discutiéndolas, contrastándolas de manera colectiva e invitando al cambio a través de un nuevo proceso de planificación, acción y evaluación. Desde este punto de vista, las LS son una invitación a reconocer los procesos educativos como procesos multivocales, donde sus diferentes agentes entablan un diálogo para mejorar. Se trata de una propuesta que reconoce el sentido colaborativo, dialógico y transformativo de la educación.



Desde este marco general, este capítulo pretende reconocer las herramientas que habitualmente se vienen utilizando durante un proceso de LS para visibilizar, aumentar y apoyar la voz y participación del alumnado. Cuando el proceso se desarrolla durante la formación inicial y permanente del profesorado y es este profesorado en formación o en ejercicio quien planifica, desarrolla y evalúa la LS, su voz como persona en formación está muy presente, pero su perspectiva siempre se puede enriquecer amplificando los marcos de escucha con relación al colectivo de estudiantes en cuya clase se desarrollará la LS. De forma similar, si el proceso es aplicado por docentes universitarios y son ellos quienes planifican, desarrollan y evalúan la LS, también es posible pensar cómo mejorar la voz y participación de los estudiantes en cuyo aula se desarrollará la LS, ya surja esta con el objetivo de mejorar los aprendizajes de estos estudiantes (lo que ya prueba una escucha atenta a sus dificultades en los procesos educativos, como paso previo al diseño de la LS), ya surja con la finalidad última de alcanzar un determinado objetivo educativo (que también puede surgir de un diálogo entre docentes y estudiantes).

Con el objetivo de pensar cómo aumentar la voz, participación y agencia del alumnado en el proceso LS, este enfoque se ha encontrado con las aportaciones del movimiento de la voz del alumnado (*student voice*), pues ambos persiguen finalidades similares. Fielding (2011) ha señalado que el movimiento de voz del alumnado se centra en la persona y en la comunidad democrática y que trata de promover un aprendizaje intergeneracional, potenciando un intercambio de roles, apostando por una responsabilidad compartida en el aprendizaje y ensayando formas de relación entre adultos, jóvenes y niños menos estrictas y más exploratorias, pues todos se revalúan mutuamente.

El movimiento de la voz del alumnado ofrece una mirada renovada a los procesos educativos en clave participativa y desde un enfoque de derechos de la infancia y la juventud. Desde sus presupuestos, se plantea la existencia de una mirada adultocéntrica en la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos educativos, por lo que se hace necesario pensar escenarios de formación donde los estudiantes tengan mayor protagonismo, al tomar sus experiencias como un material válido a partir del cual mejorar la educación. En este proceso, el alumnado es tomado como "experto" en cuestiones pedagógicas y se articulan diferentes mecanismos para que su voz, puntos de vista, experiencias y visiones sobre los procesos educativos en los que está involucrado afloren, sean escuchados y tengan un impacto en la mejora educativa.

Como hemos visto a lo largo de esta guía, el modelo LS ofrece una forma de entender la profesión docente vinculada a procesos de mejora continua, donde el profesorado trabaja en el marco de comunidades de práctica cuyos miembros se apoyan mutuamente para hacer frente a nuevos retos educativos. En ese proceso, escuchar la voz del alumnado es crucial, porque sus experiencias aportan novedosos puntos de vista sobre diversas cuestiones pedagógicas a las que los docentes no tienen acceso, al tener diferentes roles asignados en los procesos educativos. Docentes y estudiantes perciben y viven los procesos educativos de muy diferente forma y es necesario hacer aflorar todos esos puntos de vista y ponerlos a dialogar. Esto permitirá reconstruir el conocimiento práctico de los docentes accediendo a zonas menos visibles de los procesos de formación que habitualmente quedan ocultas, porque no son expresadas directamente por los propios estudiantes, sino por la observación y la deducción que los adultos hacen de lo que ocurre en estos procesos. En este sentido, los procesos de tutorización que se han expuestos en el apartado anterior ofrecen innumerables claves prácticas para visibilizar la voz del alumnado y sus propuestas para mejorar la educación, como también el fructífero encuentro entre LS y Aprendizaje-Servicio (Alcaraz Salarirche et al., 2020).

Iniciar procesos de investigación situados en la práctica docente, para mejorarla, requiere abrir la escucha a las voces de todas las personas implicadas en esa práctica docente, poniendo especial atención a las barreras que puedan aparecer para que todas las voces sean escuchadas y puedan impactar en el proceso de mejora. Esto supone caminar hacia procesos educativos más inclusivos, realizando el esfuerzo por diversificar los lenguajes con los que trabajamos en los procesos educativos, flexibilizando los tiempos, poniendo atención en la ética del cuidado hacia las personas y hacia las cosas que nos rodean, planteando la cooperación entre todos los agentes implicados en el proceso educativo (no solamente entre los docentes que planifican la LS). Se trata, en definitiva, de plantear una forma de entender la profesión docente desde una gestión más delegada que hace el esfuerzo por permitir y graduar la participación del alumnado según las propias características del proceso LS, ya sea en la formación inicial o en la formación permanente del profesorado. La utilización de la documentación pedagógica a través de la fotografía (Maldonado-Ruiz et al., 2020) o el uso del portafolios digital en procesos de reconstrucción del conocimiento práctico (Muñoz González y Soto, 2019) son dos ejemplos que apuntan a esa necesaria diversificación de lenguajes y apertura de nuevos espacios de diálogo intergeneracional para mejorar los procesos educativos.

El movimiento de la voz del alumnado ofrece una mirada renovada a los procesos educativos en clave participativa y desde un enfoque de derechos de la infancia y la juventud

Graduar la participación del alumnado

Las potencialidades del enfoque participativo aplicado al modelo LS, un enfoque que trata de involucrar a los estudiantes en todas sus fases, han sido subrayadas por la literatura especializada (Wood y Cajkler, 2016; Haya et al., 2021). Sin embargo, estamos lejos de conocer todas sus posibilidades, pues se trata de un área de investigación todavía emergente. ¿Cómo podemos escuchar la voz del alumnado en la LS? Para responder a estas preguntas seguiremos el esquema propuesto por Charboneau Stuvland (2020).



Recoger los trabajos de los estudiantes, documentar el proceso y abrir un diálogo

Una primera forma de promover la escucha de la voz del alumnado acontece cuando durante el proceso de implementación de la LS se recogen las producciones de los estudiantes y se abre un diálogo posterior con ellos sobre cómo abordaron la tarea propuesta y qué facilidades y dificultades han encontrado. Acompañando la recogida de estas producciones y su posterior diálogo con el estudiante, también se pueden desarrollar grabaciones de audio y/o video o la toma de fotografías que permitan tener, no solo el producto o producción última, sino también un conocimiento del proceso de resolución de la tarea, las tentativas desarrolladas, los caminos abandonados, las ayudas encontradas, etc. Se trata de documentar el proceso (no solo el resultado), para discutirlo y confrontarlo con los estudiantes, buscando una mayor comprensión de este para su posterior mejora. En todo caso, es importante diseñar cuidadosamente las preguntas a utilizar que deben estar alineadas con los objetivos propuestos en la LS. El proceso de elicitación permite acceder a los significados que los estudiantes dan al proceso de aprendizaje y a sus productos finales.

En este sentido, tanto el profesorado en formación, como el profesorado en ejercicio deben pensar, al planificar la LS, qué trabajos académicos del alumnado desean recoger, con qué finalidad y qué diálogo pueden abrir con ellos. Tan importante como valorar el resultado de la tarea desarrollada por el alumnado de cualquier nivel educativo (educación infantil, primaria o secundaria) es ver el procedimiento o procedimientos utilizados para su resolución.

De manera similar, si la LS tiene lugar en el ámbito universitario, los docentes encargados del diseño, desarrollo y evaluación de la LS deben planificar qué producciones de sus estudiantes universitarios recogerán, analizarán y cómo abrirán un diálogo formativo a través de ellas.

Realizar entrevistas o cuestionarios

Una segunda forma de acceder a la experiencia del alumnado en la LS se produce cuando se recogen sus visiones con una perspectiva más amplia (sin circunscribirse a una producción académica específica puntual o a su proceso de resolución, como en el ejemplo anterior), recogiendo información sobre todo el proceso: el diseño de la LS, su desarrollo, los resultados alcanzados, las ayudas y barreras percibidas, etc. Para ello, pueden usarse instrumentos de recogida de datos como las entrevistas, los grupos de discusión o los cuestionarios. Los aspectos fundamentales a tener en cuenta para el diseño y elección de una o varias de estas técnicas es no solo qué es importante saber y, por lo tanto, qué vamos a preguntar al alumnado, sino cuál sería la mejor forma de hacerlo en función de las características del grupo y de las particularidades de la LS. En el caso de la entrevista o grupo de discusión es importante diseñar cuidadosamente las preguntas, decidir su grado de apertura y los participantes (especialmente en el caso de realizar grupos de discusión). Lo mismo ocurre con el cuestionario (cuyo número de participantes puede ser mayor) que puede tener una parte de preguntas cerradas o de valoración del 1 al 5 en una escala y una parte de preguntas abiertas. Estos instrumentos nos permiten acceder al mundo vivido de los estudiantes explorando con ello cuestiones como la descripción con sus propias palabras sobre en qué ha consistido la LS, qué les ha resultado más fácil o difícil, qué es lo que recuerdan de lo aprendido, cómo valoran este proceso de aprendizaje, qué mejorarían, etc. Es un proceso que permite abrir una reflexión conjunta sobre la enseñanza y el aprendizaje para su mejora, objetivo último de la LS. Con relación a ello, es importante contrastar el conocimiento declarado, explícito que va surgiendo con esta recogida de evidencias, pero también buscar procesos de elicitación a través de fotografías o videos que faciliten la emergencia de cuestiones pedagógicas que permanecen más ocultas o menos declaradas.

Si la LS se está desarrollando con profesorado en ejercicio o con profesorado en formación, es importante dedicar un tiempo a pensar qué herramientas de recogida de datos podemos diseñar para conocer el punto de vista de los estudiantes, no solo de la planificación y desarrollo de la lección, sino también del proceso de estudio y observación que emprendemos durante la enseñanza. Se trata de abrir un proceso de metareflexión en el que, ya no solo se analiza cómo han sido los resultados y procesos de la LS, en términos de qué aprendizajes académicos hemos realizado, sino también de evaluar el proceso seguido para recoger datos y estudiar la lección.

Del mismo modo, si la LS tiene lugar en el ámbito universitario, los docentes encargados del diseño, desarrollo y evaluación de la LS deben pensar cómo articular espacios y tiempos para discutir con su alumnado aspectos más globales de cómo hemos encarado el análisis y estudio de la lección.



Pensar la participación del alumnado en el diseño, desarrollo y evaluación de la LS

Una tercera forma de escuchar la voz del alumnado es pensar en cómo incorporamos su participación en todo el proceso de LS. En este sentido, podemos pensar una participación de un mayor número de estudiantes en lo que consideraríamos momentos clave de la LS, como podrían ser decidir la lección a impartir y documentar su desarrollo, o bien organizar equipos mixtos, formados por varios docentes y varios estudiantes que trabajarían colaborativamente durante todas las fases de la LS, incluyendo el ciclo de implementación de la LS mejorada.

Tanto en los procesos de formación inicial como permanente del profesorado, el alumnado (de educación infantil, primaria o secundaria) con el que se trabaja en la LS puede jugar un papel más activo, incorporando sus voces en diferentes fases del proyecto. Sin duda, esta tercera forma presenta grandes desafíos al modelo LS al tener que pensar en cómo abrir la participación de los estudiantes a su diseño, desarrollo y evaluación. Estas decisiones deben tomarse teniendo en cuenta el objetivo último de la LS, pero también el contexto más amplio en el que la misma tiene lugar, pues la composición del profesorado, del alumnado (edad, género, capacidades, intereses, etc.) o la temática de la LS son algunas de las cuestiones centrales que posibilitarán un menor o mayor grado de participación de los estudiantes en las distintas fases de la LS.

En el marco de la enseñanza superior, podría ser de interés crear equipos multidisciplinares y equipos intergeneracionales donde estudiantes de distintos niveles pudieran aportar su experiencia en las diferentes fases de la LS.

La amplia literatura que existe hasta el momento de experiencias sobre voz y participación del alumnado en diferentes niveles educativos puede inspirar la organización de procesos de consulta deliberativa para escuchar a todos los participantes. Unos procesos que tendrán por objetivo acordar qué se quiere mejorar de la enseñanza, del centro o del aula, por qué y para qué, buscando que ninguna voz o perspectiva quede silenciada. Al mismo tiempo, es importante reconocer que en estos procesos de participación los estudiantes estarán poniendo en práctica muchas de las competencias que están recogidas en los currículums oficiales.



Dilemas éticos

La enseñanza y la investigación son actividades con una fuerte carga moral y ética. Esta carga se hace todavía más evidente, si cabe, cuando tratamos de promocionar la voz del alumnado en el proceso de la LS. Y esto se produce porque, por un lado, el alumnado ve aumentada su agencia y participación, pero por otro, entra en procesos de confrontación y deliberación con unos adultos con quienes, inevitablemente, están unidos por relaciones de poder asimétricas. En este sentido y desde la ética del cuidado, se sostiene que estos procesos participativos deben hacer la escuela más inclusiva, aumentando las posibilidades de que todos los estudiantes sean oídos, puedan tomar decisiones sobre cuestiones que les afectan y puedan desarrollar un sentimiento de afección y pertenencia hacia la institución educativa. Pero la ética del cuidado también nos alerta sobre el riesgo en el que ponemos a los estudiantes y al propio proceso educativo cuando los docentes utilizamos procesos participativos superficiales que tienen el objetivo último de refrendar decisiones previamente tomadas o cuando no respetamos los silencios (que en muchas ocasiones deben entenderse como activos), así como el derecho a no participar.

Para lidiar con todas estas cuestiones éticas debemos informar adecuadamente y en todo momento a los estudiantes sobre cómo van a participar, para qué, los posibles riesgos de esta participación, así como su derecho a dejar de participar. Es importante obtener su consentimiento informado al inicio y durante todo el proceso de la LS, confrontando en todo momento si nuestra interpretación de lo que está ocurriendo está en la línea de la que ellos nos ofrecen, buscando continuamente la triangulación de la información. Finalmente, otro aspecto importante a tener en cuenta, es la custodia de la información sensible que se pueda generar en el proceso de la LS.

Segunda parte

**CATÁLOGO DE
EXPERIENCIAS EN LA
FORMACIÓN INICIAL
DE DOCENTES**

Newsletter



PRIMER CURSO DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL: PROYECTO INTERDISCIPLINAR

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA (UMA)

Encarnación Soto Gómez, M^a José Serván Núñez, Noemí Peña Trapero, Ana Márquez-Román, Gonzalo Maldonado-Ruiz, Laura de la Concepción Muñoz González, Cristina Rodríguez Robles y Rosa M^a Caparrós Vida

Contexto

La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga comenzó en el 2010/11 un proyecto de innovación y coordinación docente diseñado e implementado por profesoras del Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Soto et al., 2011, 2016a, 2016b). Un proyecto común que coordina tres asignaturas del segundo cuatrimestre del primer curso del Grado de Educación Infantil (“Didáctica de la Educación Infantil”, “Organización escolar en la Educación Infantil” y “Hacia una escuela Inclusiva”), el cual ha ido evolucionando a lo largo de los años, incorporando

nuevas colaboraciones docentes, siendo clave la inclusión de la Lesson Study (2014/15).

Desde sus inicios, estas profesionales pretenden favorecer la reconstrucción del pensamiento práctico en los docentes en formación, a fin de promover un aprendizaje reflexivo e interdisciplinar que se sostenga y crezca en torno a la práctica escolar, generando contextos vivenciales que estimulen el desarrollo de competencias profesionales.



Principios

1. La relevancia e interdisciplinariedad del conocimiento: aprender con sentido.
2. Aprender cooperando, reflexionando y experimentando: Lesson Study.
3. Aprender con responsabilidad y compromiso: Aprendizaje y Servicio.
4. La evaluación formativa: el Portafolio Educativo.
5. La coordinación docente como estructura.
6. La tutorización como estrategia: La enseñanza personalizada

Resumen de la experiencia

Aquí nos centraremos en la experiencia que tuvo lugar durante el curso 2018/2019, ocho años después de su primera versión y desarrollada por cuatro docentes que trabajaban de manera coordinada.

Esta experiencia desarrolla un proceso de Lesson Study durante un cuatrimestre completo (febrero a junio). Las docentes de la UMA diseñan una propuesta para los estudiantes de primer curso y estos estudiantes a su vez, diseñan un ciclo completo de LS que incluye el diseño y desarrollo de la Lección experimental inicial y la mejorada para el alumnado de un colegio cercano. Respondiendo a la filosofía del Aprendizaje-Servicio, los objetivos parten y conectan con las inquietudes, deseos y necesidades de los niños y las niñas del ciclo de Infantil y las maestras del CEIP Rectora Adelaida de la Calle y el CEIP Nuestra Sra. De Gracia. Las LS se desarrollan en la Facultad de Educación, concretamente en las aulas de referencia y en un espacio exterior denominado "Jaulas Abiertas".

De manera concreta se diseñaron contextos educativos donde la propia acción, situada en un escenario real, ayudase a tejer las necesidades e intereses de los centros nombrados, relacionándolo con los conceptos teóricos adecuados para comprenderlo, evaluarlo y actuar en él de una forma crítica y creativa. Contextos reales y con sentido para el aprendizaje, donde se pone en valor el compromiso y la responsabilidad con la educación. De ahí la necesidad de establecer un marco de actuación desde el ApS (Batlle, 2013), donde el futuro profesorado diseñe y desarrolle ambientes de aprendizaje para niños y niñas de 3 a 6 años de escuelas cercanas, como oportunidad de ofrecer un contexto de aprendizaje desde un modelo respetuoso con la infancia. Una combinación metodológica que persigue que las futuras maestras experimenten las dimensiones claves de la función docente: diseño, desarrollo y evaluación de contextos en un marco de reflexión y acción, sin eludir las emociones y valores asociados al proceso (Soto et al., 2019).



Paralelamente al proceso cooperativo de la Lesson Study, se promueve que cada estudiante, partiendo de la reflexión sobre cada uno de los ejes problemáticos del currículum, tome consciencia de sus modos de pensar, sentir y actuar, en relación a su experiencia biográfica escolar. Un proceso en el que toma un papel fundamental el portafolios digital, ya que les permitía dialogar con los saberes, ofreciendo un escenario privilegiado para hacer visible y darles la oportunidad de reconstruir su conocimiento práctico. Siendo para nosotras, tutoras responsables de su formación, sus experiencias y aprendizajes un espejo en el que mirar las posibilidades formativas de la LS que habíamos diseñado y por tanto para reconstruir nuestro conocimiento práctico como docentes universitarias.

Un tránsito acompañado, necesariamente, por la tutorización. A pesar de las condiciones contextuales del EEES, la ratio continúa alcanzando los 60 estudiantes con una carga docente intensificada al amparo de la crisis. Ante esta situación, el equipo docente organiza al alumnado en 12-14 pequeños grupos de trabajo que, repartidos entre las tres docentes que compartían las asignaturas, significaba una atención personalizada y distribuida entre 20-25 alumnos por profesora y una responsabilidad interdisciplinar de la enseñanza y la evaluación.



Publicaciones sobre la experiencia

El curso 2018-2019 se desarrolló en el marco de la Investigación de I+D sobre Lesson Study en la Universidad un estudio de casos sobre la experiencia (informe de investigación en elaboración). No obstante, venimos desarrollando esta experiencia de Lesson Study desde el curso 2014-15 y se puede ampliar información en:

Peña, N., Serván, M. J., y Soto, E. (2016). Creando ambientes de aprendizaje a través de la Lesson Study en la formación inicial de docentes de Infantil. *IX Congreso Ibero-americano de Innovación Universitaria*. Murcia.

Fernández García, I.M., Muñoz González, L., Márquez-Román, A. y Soto, E. (2020). Lesson study: a revealing mirror of teaching knowledge. The value of subtlety. *WALS (World Association of Lesson Study). Elevating student equity, through effective, research-based Lesson Study*. San Francisco.

Soto, E., Serván, M.J. y Caparrós Vida, R. (2011). Escuela y Universidad: crear sentido, *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 71-73.

Soto, E., Serván, M.J., y Caparrós Vida, R. (2016a). Aprendiendo a ser docentes. Creando espacios de aprendizaje colaborativo, reflexivo y crítico entre la escuela y la Universidad. Una experiencia en el Grado de Infantil de la Universidad de Málaga. En Fernández Navas, M. y Alcaraz Salarirche, N. (Coords.), *Innovación educativa. Más allá de la ficción* (pp. 223-241). Pirámide.

Soto, E., Serván, M. J., y Caparrós Vida, R. (2016b). Otra escuela posible: claves para reconstruir el conocimiento práctico en el contexto universitario. *Infancia*, 157, 5-15.

Muñoz González, L. C., Serván, M.J. y Soto, E. (2019). Las Competencias Docentes y el Portafolio Digital: Crear Espacios de Aprendizaje y Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado. Un Estudio de Casos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 111-131 (Ejemplar dedicado a: Evaluación por Competencias en la Educación Superior: Buenas Prácticas ante los Actuales Retos).

Soto, E.; Maldonado-Ruiz, G.; Márquez-Román, A. y Peña, N. (2021). Reconstruyendo el conocimiento práctico en confinamiento. Una experiencia de enseñanza en la formación inicial de docentes. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 65 (21).



PRIMER CURSO DEL GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: PROYECTO INTERDISCIPLINAR

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA (UMA)

Javier Barquín Ruíz, Monsalud Gallardo Gil, M^a del Pilar Sepúlveda Ruíz y Elena García Vila

Contexto

Experiencias desarrolladas en dos de los seis grupos del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga durante el curso 2018-2019. La asignatura en la que se han llevado a cabo las experiencias ha sido Didáctica General, una materia de primer curso de la titulación, de 9 créditos, dentro del módulo de Formación Básica "Procesos y contenidos educativos". Esta se ha impartido en dos días a la semana, estando distribuidas las horas de trabajo en grupo reducido (hora y media) y grupo clase (tres horas y media), durante 15 semanas del segundo semestre. En ambas experiencias, el número de estudiantes que cursaban la disciplina era elevado, ascendiendo este a 81 en una y 84 alumnos otra, los cuales fueron organizados en 12 grupos de trabajo en cada uno de ellos. En las experiencias, han participado dos equipos de trabajo conformados por 6 estudiantes cada uno, de los cuales 10 eran alumnas y 2 alumnos, y tres docentes responsables de las asignaturas.

Resumen de la experiencia

Las experiencias han consistido en dos procesos de diseño e implementación de Lesson Study por parte de dos grupos de primer curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria, en la asignatura de Didáctica General. En estos procesos, el alumnado se sumerge en el diseño cooperativo de una propuesta didáctica en formato de taller, partiendo de las necesidades detectadas en los niños y las niñas a los que se dirige dicha propuesta, pertenecientes a tres escuelas de la provincia de Málaga: C.E.I.P. Arturo Reyes (dos aulas), C.E.I.P. Denis Belgrano (un aula) y C.E.I.P. Los Llanos (un aula). A partir de las necesidades detectadas, el profesorado en formación identifica y define el servicio que van a desarrollar (ApS). La implementación se desarrolla siguiendo el doble ciclo de experimentación de la Lesson Study. El profesorado en formación asume el rol de observadores y docentes de manera rotativa en ambas experimentaciones y elaboran guías de análisis y observación, con la finalidad de evaluar las propuestas, así como el rol docente, y proponer mejoras. Las propuestas son expuestas en contexto ampliado, utilizando tanto el formato póster como otras representaciones gráficas. Durante todo el proceso, las tutoras universitarias participantes desarrollan también el análisis y la reflexión compartida sobre el proceso de tutorización de los proyectos de Lesson Study+ApS.

Principios

1. La relevancia del conocimiento: Enseñar y aprender con sentido educativo.
2. Lesson Study: Aprender cooperando, reflexionando e investigando.
3. El Aprendizaje-Servicio: Responsabilidad y compromiso social.
4. Interrelación escuela-universidad.
5. Enseñanza personalizada: La tutorización.

En ambas experiencias, se ha partido de la comprensión de las ideas y vivencias previas del alumnado para poder acercarnos al conocimiento práctico que tenía sobre la profesión docente. De este modo, se ha tratado de llegar a una mejor y más situada comprensión de cómo el alumnado llega a la reconstrucción de su pensamiento práctico a través del diseño y la implementación de la Lesson Study (Pérez Gómez et al., 2015; Soto et al., 2019). Durante el desarrollo de las Lesson Study, el alumnado ha experimentado preocupaciones, inquietudes e incertidumbres, han afrontado retos y también superado dificultades. Asimismo, han conectado con las necesidades educativas de los niños de los diferentes centros educativos, tratando de ofrecer un servicio educativo (ApS) que dé respuesta a dichas necesidades y contribuya a la mejora. En el proceso, el futuro profesorado se ha enfrentado a situaciones inciertas, propias de la función docente, y han reflexionado y tomado conciencia de la complejidad del trabajo docente. Por otra parte, la tutorización ha sido una pieza clave en el proceso de diseño e implementación de la Lesson Study, ofreciendo al alumnado un acompañamiento continuo durante toda la experiencia. Al mismo tiempo, las docentes se han sumergido en la reflexión compartida sobre su propia práctica en el aula universitaria, incidiendo de forma positiva en su desarrollo profesional.

Publicaciones

Gallardo Gil, M. (2020). La Lesson Study en la formación inicial de docentes: Una experiencia investigadora en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga (España), *Congreso Internacional Nodos del Conocimiento. Universidad, innovación e investigación ante el horizonte 2030*.

Gallardo Gil, M. (Coord.) (2021). Aprendizaje-Servicio y Lesson Study como ejes para la vivencia de los ODS en la formación inicial de docentes. *X Congreso Nacional y IV Internacional de ApS Universitario. ApS (U) 10*. Las Palmas de Gran Canaria (en prensa).

Sepúlveda Ruiz, M.P. y García Vila, E. (2020). La tutorización docente como pieza clave en la adquisición de competencias profesionales en la formación inicial. Aprender a colaborar y a diseñar actividades educativas. En E. Caparrós, M. Gallardo, N. Alcaraz y A. Lavinia (Coords.). *Educación inclusiva un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado*, (159-172). Octaedro.



SEGUNDO CURSO DEL GRADO DE PEDAGOGÍA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA (UMA)

Noelia Alcaraz Salarirche, Manuel Fernández Navas y Laura Pérez Granados

Contexto

La asignatura en que se lleva a cabo esta experiencia, *Diseño, desarrollo, innovación y evaluación en Educación*, se sitúa en el 2º curso del Grado en Pedagogía de la Universidad de Málaga, con una carga lectiva de 180 horas (18 créditos) se imparte tres días a la semana, uno de los cuáles trabajamos en pequeño grupo dividiéndonos en dos aulas. Somos cuatro docentes los responsables de la misma y trabajamos desde la óptica de parejas pedagógicas, por lo que permanecemos habitualmente en clase al menos dos.

Principios

1. La relevancia del conocimiento: aprender con sentido;
2. Aprendizaje y Servicio: aprender con responsabilidad y compromiso;
3. Lesson Study: aprender cooperando, reflexionando e investigando;
4. Principios de Procedimiento;
5. Enseñanza personalizada: La tutorización

Resumen de la experiencia

El grupo de docentes que llevan a cabo esta experiencia comparten la idea de que ofrecer escenarios auténticos de aprendizaje es el eje principal de su trabajo en el aula. Lo hacen pensando en que el alumnado encuentre sentido y utilidad a los conocimientos teóricos construidos en la asignatura a la hora de tomar decisiones prácticas sobre un contexto socioeducativo real. Bajo esta premisa se conecta el trabajo de ApS con la metodología de investigación-acción denominada Lesson Study, a través de la cuál doce grupos de estudiantes de 2º de Pedagogía, implementan ApS en diferentes contextos, bajo la premisa de que puedan poner en crisis su conocimiento en la acción (Schön, 1992; Soto y Pérez Gómez, 2015), a partir del diseño, planificación y reflexión conjunta del servicio que diseñan.

La tarea central de la asignatura es la elaboración de un trabajo grupal que se realiza, en su mayor parte, durante las horas prácticas de clase, bajo la orientación y ayuda de los docentes. Este trabajo es el diseño, desarrollo y evaluación, a través de la metodología de *Lesson Study*, de un proyecto de Aprendizaje-Servicio, en un contexto socioeducativo real.

Cada grupo de estudiantes acude a los contextos y recoge sus necesidades, valorando las posibilidades del servicio, que posteriormente se acordará con los correspondientes centros y asociaciones. Para ello, el equipo docente, previa negociación y a través de convenios de colaboración con centros escolares o asociaciones, ya ha presentado a los diferentes contextos la finalidad del trabajo en la asignatura. Esta no es otra que la de ofrecer un servicio a nuestros contextos más próximos, mientras se aprende y reflexiona sobre los contenidos de la asignatura.

Es a partir de este momento, cuando los grupos comienzan con el diseño y planificación del servicio, estableciendo las alianzas necesarias para el desarrollo de su proyecto. Para facilitar la conexión entre teoría y práctica los docentes utilizan una adaptación de los principios de procedimiento, que pueden consultarse en Alcaraz, Fernández Navas y Pérez Granados (2019).

Al mismo tiempo, los estudiantes reciben comentarios sobre su propuesta en el proceso de tutorización y asesoramiento por parte de los docentes. Tras la implementación, los grupos llevan a cabo un análisis sobre lo sucedido en los contextos. Finalmente, los docentes coordinan la celebración y difusión de los proyectos con una jornada de exposición de pósteres en el hall de la Facultad.



Publicaciones

Alcaraz Salarirche, N., Fernández Navas, M., y Pérez Granados, L. (2020). En busca del sentido educativo: Teoría, práctica, reflexión y compromiso. Una experiencia con Lesson Study y APS en el Grado de Pedagogía. En E. Caparrós Martín; M. Gallardo Gil; N. Alcaraz Salarirche; y A. Rizzo. *Educación inclusiva: un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado*. Octaedro.

Pérez Granados, L; Alcaraz Salarirche, N. y Fernández Navas, M. (2021). Aprendizaje servicio, lesson study y principios de procedimiento como forma de aprender en la universidad. *X Congreso Nacional y IV Internacional sobre Aprendizaje-Servicio Universitario (ApS)* (en prensa).

Pérez Granados, L., Alcaraz Salarirche, N., Fernández Navas, M. y García Alcaraz J.J. Aprendizaje Servicio en el contexto social: una experiencia en la formación inicial de pedagogos/as. *X Congreso Nacional y IV Internacional de Aprendizaje-Servicio universitario* (en prensa).

CUARTO CURSO DEL GRADO DE PEDAGOGÍA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA (UMA)

Gonzalo Maldonado-Ruiz, Ana Márquez-Román,
Ángel I. Pérez Gómez y Noemí Peña Trapero

Contexto

En los últimos cursos del Grado en Pedagogía se abre para el alumnado la posibilidad de seleccionar una serie de asignaturas optativas que encaminarán su perfil profesional en cuatro itinerarios diferentes. En concreto, esta experiencia se sitúa en el itinerario *Formación y desarrollo profesional*, dentro de este, en la asignatura *Aprender y Enseñar en la Universidad* (cursos 2018/2019 y 2019/2020) y en la asignatura *Aprender a ser docente* (curso 2020/2021). Ambas asignaturas se desarrollan en el primer cuatrimestre del cuarto curso y cuya experiencia con las Lesson Study, diseñada por profesorado perteneciente al departamento de Didáctica y Organización Escolar, cuenta con tres cursos académicos: 2018/2019, 2019/2020 y 2020/2021.

Inspirado por las propuestas de Lesson Study que en el Grado en Educación Infantil (Soto et al, 2015) se venían desarrollando en cursos anteriores, el equipo docente buscaba que, además de provocar la reconstrucción del conocimiento práctico docente de las y los profesionales de la educación en formación, estas y estos comprendieran la importancia y complejidad de promover ese mismo proceso en las y los estudiantes con los que iban a trabajar. Así, teniendo como marco de comprensión teórico cada uno de los ejes constituyentes del Espacio Europeo de Educación Superior, la experiencia se asienta sobre los siguientes principios pedagógicos fundamentales:



Principios

1. La relevancia del conocimiento y la construcción de juicios profesionales informados: aprender con *sentido y rigurosidad*.
2. Aprender cooperando, reflexionando y experimentando: *Lesson Study*.
3. Aprender con responsabilidad, compromiso y en conexión con necesidades reales: *Aprendizaje y Servicio*.
4. La evaluación formativa (feedback para re-pensarse): *el Portafolio Educativo*.
5. La tutorización como estrategia: *La enseñanza personalizada*.

Resumen de las experiencias

Las alumnas y los alumnos diseñan una Lesson Study para desarrollar con un grupo de estudiantes que están cursando otros cursos y otras asignaturas tanto del Grado en Pedagogía como del Grado en Educación Social o en Educación. Este proceso en los cursos 2018/2019 y 2019/2020 solo implicó el diseño y puesta en acción de una *Lección Experimental*, mientras que el rediseño y mejora de esta lección queda reflejado de manera detallada en el informe final escrito. En el curso 2020/2021 el contexto de la pandemia que estábamos atravesando supuso hacer una adaptación de la experiencia al formato online y en este caso sí que se realizó el ciclo completo con las dos *Lecciones Experimentales*.

Para el diseño de la *Lección Experimental*, e intentando recoger parte de la filosofía del Aprendizaje-Servicio, los objetivos surgen de un análisis de su propia experiencia como estudiantes del Grado en Pedagogía, poniéndola en diálogo con los retos y principios que la introducción del Espacio Europeo de Educación Superior plantea. Además de esto, el contenido de esta lección fue elegido, o bien por el profesorado que en aquel momento impartía docencia los contextos a diseñar y en cuyo horario íbamos a desarrollar la lección, o bien se trataban de contenidos transversales que encajaban con las enseñanzas del Grado en cuestión.

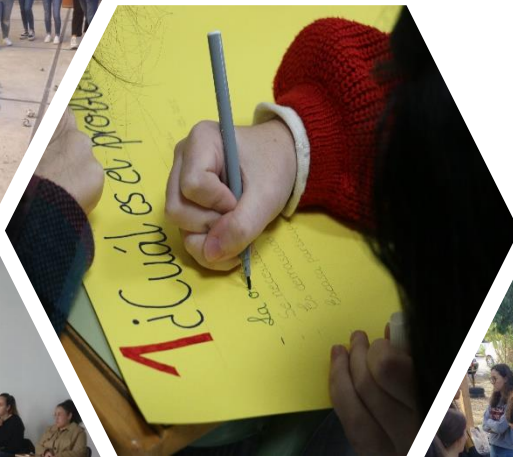
Estas lecciones se llevaron a cabo en diferentes espacios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UMA seleccionados por los grupos de estudiantes. En el curso 2020/2021 la experiencia fue llevada a cabo en el formato online a través de salas de trabajo compartidas organizadas a través de la plataforma Meet.

Para nutrir todo este proceso y promover una creación curricular relevante y conexión con los retos actuales de la formación inicial, se diseñó una estructura de sesiones acerca de los diferentes epígrafes sobre los que el EEES reflexiona, sumergiendo a las y los estudiantes en un contexto pedagógico en el que vivían experiencias provocadoras a nivel de metodología, recursos, espacios, tiempos, etc., al mismo tiempo que estos conceptos se iban desarrollando y reflejando en sus propuestas didácticas.



Teniendo en cuenta que la asignatura se sitúa en el último curso de su plan de estudios, se buscaba la reflexión constante acerca de su experiencia universitaria para así poder analizar de manera rigurosa aquellas potencialidades y focos de mejora que habían detectado a lo largo de su formación. Ahí es donde entra en juego el uso del portafolios digital (Muñoz González y Soto, 2020) como el lugar donde pueden establecer conexiones entre los conceptos teóricos, sus propias experiencias y las lecturas e investigaciones autónomas que van desarrollando. Este es el lugar donde, además, pueden pensar-se en relación con cada una de las dimensiones de su conocimiento práctico docente (conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores), acogiendo aquellos ejes que, según la literatura pedagógica (LePage et al., 2005; Rosiek y Gleason, 2017), suelen estar “silenciadas” en los espacios de formación universitaria.

Esta experiencia requiere, además, ser retroalimentada para poder ejercer de figura de contraste pedagógico. En este sentido, con respecto al diseño de la LS se diseñaron tiempos en los que las y los estudiantes podían vivir sus debates en clase, de manera que eso facilitara nuestro acompañamiento más directo. A eso se le añaden los constantes comentarios escritos a lo largo de su proceso de concreción del diseño. De igual manera, el portafolios también recibía sendos comentarios que señalaban aquellos lugares en los que podrían profundizar para seguir cuestionando su identidad profesional.



GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y PEDAGOGÍA

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA Y OVIEDO (UC y UO)

Adelina Calvo Salvador y Carlos Rodríguez Hoyos

Contexto

En el curso 2015-2016 las universidades de Cantabria y Oviedo comenzaron un proyecto conjunto de innovación docente de dos años de duración y que se centró en aplicar el modelo Lesson Study en las prácticas de aula de diferentes asignaturas de planes de estudios vinculados al campo de la educación. En este proyecto son los propios docentes universitarios implicados⁶ los que planifican y desarrollan la Lesson, mientras que los estudiantes se incorporan al proceso como “amigos críticos”.

La incorporación del alumnado como “amigo crítico” se convierte, de ese modo, en una herramienta que ofrece múltiples espacios de experimentación pedagógica. Por un lado, ofrece al alumnado la posibilidad de discutir sobre las experiencias educativas en las que participa activamente, convirtiéndose en un agente esencial de mejora de las mismas. Por otro lado, convierte la universidad en un espacio de experimentación y diálogo crítico desde el que desestabilizar la inmanencia de algunas prácticas pedagógicas. Finalmente, proyecta una imagen compleja de las tareas que los profesionales de la educación desarrollan en su quehacer cotidiano, de las relaciones que establecen con los educandos, rompiendo el supuesto carácter rutinario de las actividades que diariamente se desarrollan en los espacios educativos.

Principios

1. Innovar en la educación superior a través de la enseñanza reflexiva que facilita el modelo LS.
2. Mejorar las prácticas de aula de las asignaturas implicadas para lograr un mejor aprendizaje del alumnado.
3. Proporcionar un modelo al alumnado para mejorar la práctica docente desde el punto de vista del “profesor como investigador”.
4. Que los estudiantes reflexionen sobre su proceso de aprendizaje y su implicación en el mismo, lo que se potencia recogiendo sus voces y perspectivas con el uso del grupo de discusión como técnica de recogida de datos para valorar la experiencia.

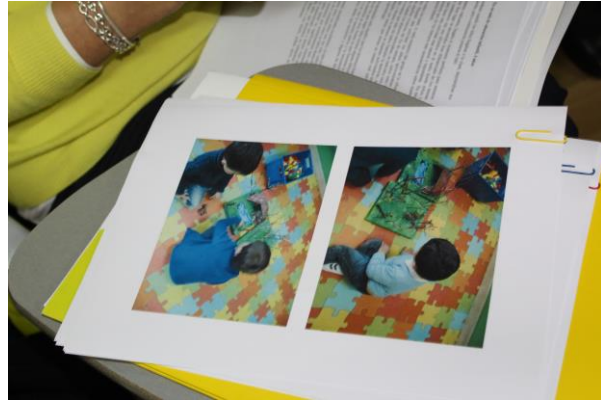
⁶ Docentes participantes de esta experiencia:

Adelina Calvo Salvador, Carlos Rodríguez Hoyos, Elia Fernández Díaz e Ignacio Haya Salmón (Universidad de Cantabria).
Gloria Braga Blanco, Aquilina Fueyo Gutiérrez, Isabel Hevia Artime, María Verdeja Muñiz, José Luis Belber Domínguez y Santiago Fano Méndez (Universidad de Oviedo)

El dilema general a partir del cual se articuló todo el proyecto fue cómo podemos hacer para que los estudiantes aprendan mejor a través de las prácticas de aula, en consonancia con el giro aplicado y centrado en los estudiantes que había propuesto la última reforma educativa de la enseñanza superior.

Las prácticas de aula seleccionadas como Lesson en cada asignatura tenían unas características similares: a) se desarrollaban a lo largo de todo el cuatrimestre y tenían un peso importante en la nota final del alumnado; b) eran prácticas que permitían y exigían al alumnado poner en práctica competencias profesionales fundamentales como trabajar en grupo, abordar temas sociales relevantes y solucionar problemas o casos aplicando los contenidos de orden más teórico de las asignaturas; c) suponían la generación de un producto educativo final como, por ejemplo, un plan de mejora de centro o una campaña publicitaria para denunciar situaciones de desigualdad.

Este proyecto se nutre de algunos de los principios fundamentales del movimiento de Voz del Alumnado (Student Voice).



Resumen de la experiencia

El modelo LS es aplicado por los propios docentes de universidad a sus clases, creando parejas o tríos de trabajo para la planificación de la lección y su estudio. En cada asignatura implicada, se rediseñó colaborativamente una práctica de aula (a partir del trabajo que cada docente venía haciendo en su asignatura) y se tomó como una "lección de estudio".

El trabajo se desarrolló en algunas asignaturas del Grado de Educación Primaria (1 asignatura) y de Infantil (4 asignaturas) de la Universidad de Cantabria y del Grado de Pedagogía de la Universidad de Oviedo (3 asignaturas), tal y como se refleja en el cuadro siguiente:

Video-guía para profesionales de la educación



	ASIGNATURA Y CURSO	LESSON
U. de Cantabria	Currículum, sociedad y equipos docentes, 2º Grado Educación Primaria	Diseño de un proyecto de trabajo a partir de la biografía escolar de los estudiantes
	El centro escolar como comunidad educativa, 2º G. Educación Infantil	Elaboración de un plan de mejora de centro
	Tecnología educativa, 3º G. Educación Infantil	Elaboración de campaña de publicidad y un corto de cine (narrativa transmedia)
	Bases pedagógicas de la atención a la diversidad, 3º G. Educación Infantil	Análisis crítico de prácticas escolares que se interrogan sobre procesos de inclusión-exclusión
	Acción tutorial, 3º Educación Infantil	Resolución de caso práctico. Elaboración de intervención educativa
U. de Oviedo	Tecnología Educativa, 1º G. Pedagogía	Diseño de campaña de sensibilización sobre desigualdad de género
	Evaluación y diseño de materiales educativos, 3º G. Pedagogía	Diseño de materiales y recursos en diferentes soportes en el marco de un proyecto socioeducativo

Los instrumentos de recogida de datos fueron dos entrevistas a cada docente responsable de asignatura (inicial y final), observaciones de aula, grabaciones en video, grupos de discusión con el alumnado e informe final del profesor responsable de asignatura.

El objetivo de la entrevista inicial era ayudar a cada docente a explicitar sus dilemas pedagógicos iniciales y a clarificar los objetivos de la Lesson. Las observaciones de aula permitieron hacer un seguimiento del desarrollo de la Lesson en sus tres momentos clave: inicial, medio y final. Con este mismo objetivo se hicieron algunas grabaciones en video. Esos datos se utilizaron para construir el guion de los grupos de discusión en los que participó el alumnado, dado que permitieron identificar algunas situaciones dilemáticas de aula que, de otro modo, hubieran pasado inadvertidas.

Al finalizar la lección se organizaron grupos de discusión con el alumnado, quienes se incorporaron al proceso como “amigos críticos”. La participación en los grupos de discusión de los estudiantes se convirtió en un rico espacio de análisis y confrontación de las experiencias pedagógicas en las que ambos colectivos habían participado.

La entrevista final al docente sirvió para indagar en el desarrollo y resolución de sus dilemas pedagógicos, así como para evaluar la experiencia de cada aula. En cada informe final el docente tuvo la oportunidad de explicar los cambios acontecidos en su pensamiento docente. Este informe fue el punto de partida para el siguiente ciclo de mejora.

Algunos de los dilemas pedagógicos abordados fueron: ¿se produce una relación entre los conocimientos de orden más teóricos y de orden más práctico?; ¿qué calidad presentan los apoyos facilitados, en forma de guías escritas y recursos de otro tipo, que se ofrecen al alumnado?; ¿cómo saber si se ha producido un aprendizaje profundo y no superficial?, etc. El trabajo desarrollado permitió identificar algunas situaciones susceptibles de mejora, que fueron abordadas en los procesos de diseño curricular de los cursos siguientes. Las mejoras afectaron a diversos elementos curriculares como, por ejemplo, la necesidad de repensar la selección de algunos de los materiales didácticos con los que se trabajaba en las asignaturas, la creación de espacios extra-académicos para mejorar la formación en algunos dispositivos tecnológicos utilizados en las prácticas o la revisión de los documentos de trabajo utilizados para orientar las prácticas de aula.

La experiencia formó parte de un proyecto de innovación docente titulado “*Innovar en la educación superior. Una propuesta desde el modelo Lesson and learning Studies*” financiado por la Universidad de Cantabria en su III Convocatoria de Innovación Docente.

Publicaciones

Braga, G., Verdeja, M. y Calvo, A. (2018). La Metodología Lesson Study en un Contexto Universitario. Una Experiencia para Mejorar las Prácticas de Aula. *Qualitative Research in Education*, 7(1), 87-113.

Calvo, A., Braga, G. y Fueyo, A. (2018). The potential of Lesson Study project as a tool for dealing with dilemmas in university teaching. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(2), 124-135.



Calvo, A., Haya, I y Rodríguez-Hoyos, C. (2021). Aprendiendo el oficio docente. El modelo Lesson Study para mejorar la docencia en la universidad. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 211-234.



Haya, I; Calvo, A. y Rodríguez-Hoyos, C. (2021). Lesson Study as a lever for improving university teaching in Spain: listening to students' voices. *European Journal of Higher Education*.

Hevia, I.; Fueyo, A. y Belver, J. L. (2019). La Lesson Study. Una metodología para reconstruir el conocimiento docente universitario. *Revista Complutense de Educación*, 40(4), 337-346.



PRACTICUM III Y TFG DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA (UMA)

Encarnación Soto Gómez, M^a José Serván Núñez, Noemí Peña Trapero, Cristina Rodríguez Robles y Rosa M^a Caparrós Vida

Contexto

Esta experiencia se desarrolla desde el 2013/2014, en el cuarto y último curso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, concretamente en las asignaturas del Practicum III (1^o cuatrimestre) y el Trabajo Final de Grado (TFG) del Grado en Educación Infantil (2^o cuatrimestre). Ambas asignaturas se estructuran a través de la Lesson Study, donde se entrelazan dos contextos de tutorización:

- Los **seminarios** donde las tutoras universitarias (tutoría académica) se reúnen con un grupo de 4 a 7 futuras docentes para acompañar y estimular la reflexión sobre su aprendizaje en relación con la práctica desarrollada. Dicho contexto se nutre de un portafolios digital, donde las futuras maestras reflexionan sobre sus experiencias prácticas, una plataforma que facilita la tutorización personalizada.

- Los **centros de prácticas** donde docentes en ejercicio (tutoría profesional) orientan, estimulan y ejercen de modelo profesional para el alumnado en la vida del centro y del aula. Cada mentora tutoriza a una estudiante. Las estudiantes pueden situarse en centros de prácticas diferentes, por lo que se reúnen rotativamente en cada centro para el desarrollo de una Propuesta diseñada a través de la LS.

La normativa del TFG de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga diseñó un contexto normativo adecuado para vincular el trabajo de investigación con la práctica, a través de procesos de acción reflexiva. La Lesson Study por su parte, ofrece un proceso de reflexión acción fundamentada y un componente cooperativo al Practicum, que al igual que la práctica docente, tradicionalmente se desarrolla de forma aislada.



Resumen de la experiencia

Esta experiencia comienza en el Practicum III, una asignatura que implica pasar cuatro meses de prácticas en un centro de Educación Infantil y al menos seis seminarios compartidos por las docentes en formación y la tutora académica.

Partiendo del análisis de su experiencia escolar y las vivencias de la infancia durante el primer mes de su período de prácticas, las estudiantes detectan necesidades o retos para la enseñanza y el aprendizaje en sus centros y aulas de referencia. Un proceso individual que comparten en un primer seminario, siendo el impulso para consensuar y empoderarse de los objetivos que guiarán el diseño, desarrollo, investigación y mejora de la Propuesta de Intervención Autónoma (PIA). Un proceso que desarrollarán cooperativamente mediante la Lesson Study con la mediación y facilitación constante de la tutora académica. El PIA, evidencia obligada del plan de estudios del Practicum, trata de mostrar la capacidad de diagnóstico, planificación y desarrollo de una propuesta educativa que responde a un contexto determinado de su centro de prácticas. Para la observación y análisis del PIA se introduce la documentación pedagógica, una estrategia que les ayuda a centrarse en los procesos de aprendizaje del alumnado.

En el segundo cuatrimestre "formalmente", se desarrolla el TFG, un proyecto de indagación teórica que permite alimentar la reflexión y reconstrucción individual del PIA, analizando sus fortalezas y debilidades, así como la realización de un diseño mejorado de esta propuesta y una reflexión personal que incorpore los aprendizajes desarrollados durante todo el proceso. Nuestra experiencia propuso comenzar la indagación teórica del TFG desde el inicio del Practicum, como plataforma idónea para desarrollar un proceso de teorización de la práctica y experimentación de la teoría a través de todas las fases de la LS: selección del foco o problema, diseño fundamentado, desarrollo, investigación, evaluación y mejora del PIA. El proceso culmina con la exposición de sus TFG mediante un póster académico en un acto de defensa compartido con otras compañeras y tutoras que también han desarrollado Lesson Study en el Practicum III y TFG.

Principios

1. La relevancia del conocimiento: *Aprender con sentido.*
2. Aprender cooperando, reflexionando y experimentando: *Lesson Study.*
3. La tutorización como estrategia: *La enseñanza personalizada*
4. La evaluación formativa: *El portafolios educativo*



La estructura amplia, sucesiva y vinculada del Practicum III con el TFG a lo largo de todo un curso académico, ofreció la oportunidad de responder a dos de los dilemas o principales dificultades identificados por las diferentes investigaciones y experiencias publicadas en relación a la incorporación de la LS en la Formación inicial (Burroughs y Luebeck, 2010): en primer lugar la posibilidad de desarrollar el ciclo completo de LS, y en segundo lugar, la necesidad de que las docentes en formación centren su mirada en los procesos de aprendizaje del alumnado (Larsen et al., 2018). Algo que contribuyó a evidenciar, no solo por las tutoras académicas sino por los miembros de los tribunales de evaluación de los TFG y sobre todo por las propias estudiantes, la virtualidad pedagógica que la LS tiene para transformar su conocimiento práctico.

Publicaciones

Se ubica dentro del Proyecto de Investigación de I+D (2018/19): *“Lesson Studies, escuela y universidad: investigando la reconstrucción del conocimiento práctico en la formación inicial del profesorado”*. Del contexto del Practicum III y TFG parten cinco estudios de casos. Existen informes de investigación sobre las mismas. No obstante, venimos desarrollando esta experiencia desde el 2013/14 y se puede ampliar información en:

Rodríguez, C. y Soto, E. (2020). Tejiendo sentidos y aprendizajes en la formación inicial con la Lesson Study. Un estudio de casos. *Investigación de la Escuela*, 102, 109-121.

Rodríguez, C., Peña, N., Soto, E. y Serván, M. J. (2020). Aprender el sentido de ser docente: Las Lesson Studies como espacio de cooperación, inclusión y reflexión en la universidad. En E. Caparrós Martín; M. Gallardo Gil; N. Alcaraz Salarirche; y A. Rizzo (Coords.). *Educación inclusiva: un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado* (pp. 55-83). Octaedro.

Soto, E., Serván, M. J. y Caparrós, R. (2016). Learning to teach with Lesson Study: the practicum and the degree essay as the scenario for reflective and cooperative creation. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5 (2), 116-129.



Peña, N. y Muñoz, L. (2020). Evolution of teaching dispositions among a Lesson Study Team in free learning contexts. Spanish case study in initial training. *World Association of Lesson and Learning Studies International Conference*. Online

Rodríguez, C. (2018). The importance of basho, knowledgeable other and development of practical thinking in Lesson Study. PhD research in Japan, Portugal, Indonesia and Spain. *World Association of Lesson and Learning Studies International Conference*. China.

Rodríguez, C. (2018). Lesson Study: una estrategia de formación docente colaborativa. *Diseño de propuestas didácticas y Trabajos Fin de Máster desde la perspectiva de género y la cultura mediática. Seminario en la Facultad de Educación de Málaga*.

Rodríguez, C. y Muñoz, L. (2018). Fusionarte en Oriente y Occidente. *La noche Europea de los investigadores*.

Rodríguez, C. y Muñoz, L. (2018). Lesson Study and the educational portfolio as complementary methodological strategies initial teacher training. An innovative cooperative university proposal. *World Association of Lesson and Learning Studies International Conference*. China.

Rodríguez, C. y Soto, E. (2020). Academic tutor and Lesson Study. Case Study in the early childhood education degree at University of Málaga. *World Association of Lesson and Learning Studies International Conference*. Online.

Rodríguez, C. y Soto, E. (2018). Initial Teacher Training, Practical Knowledge and Lesson Study, a perfect trio. Case Study. *World Association of Lesson and Learning Studies International Conference*. China.

Rodríguez, C. y Soto, E. (2018). Estimulando la Reconstrucción del Conocimiento Práctico den la formación inicial docente. Estudio de casos. *CIMIE, 7º Congreso internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa*. Zaragoza.

Rodríguez, C. y Serván, M.J. (2020). The challenge of cooperation in Lesson Study in Initial Teacher Training. Two case studies in the early childhood education degree at University of Málaga. *World Association of Lesson and Learning Studies International Conference*. Online.

Serván, M. J. y Soto, E. (2018). Coordinarse para formar docentes reflexivos: el Practicum y el TFG en el grado de Educación Infantil. *IV Jornadas de Innovación Educativa*. Universidad de Málaga.

Serván, M. J., Peña, N. y Rodríguez, C. (2019). Reconstructing the image of teaching in Lesson Study. *World Association of Lesson and Learning Studies International Conference*. Amsterdam.

Serván, M. J. y Peña, N. (2019). Crafting Lesson Studies in initial teacher training: Challenges for academic tutoring. *World Association of Lesson and Learning Studies International Conference*. Amsterdam.

Serván M. J., Soto, E. y Caparrós, R. (2016). Diario, documentación y Lesson Studies: ejes de un e-portafolio del Practicum para la reconstrucción del pensamiento práctico. *3º Congreso Internacional Corubric 2016. Tecnologías para la evaluación del Practicum y las prácticas externas en contextos multidisciplinares*. Málaga.

Soto, E.; Caparrós, R. y Serván M. J. (2014). Lesson Study in pre-service teacher education: two case studies. *ATEE 2014*. Braga (Portugal).

MÁSTER EN POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA (UMA)

Ángel I. Pérez Gómez, M^a José Serván Núñez y Encarnación Soto Gómez

Contexto

Esta experiencia se desarrolla en el Marco del Máster de Políticas y Prácticas de Innovación Educativa. Surge de la coordinación de dos asignaturas: Naturaleza y sentido de la innovación educativa (obligatoria) y Procesos y experiencias de innovación educativa (optativa). Estas dos asignaturas se desarrollan de octubre a diciembre.

Principios

- 1. Interdisciplinariedad:** Cualquier proceso de innovación educativa desborda los límites o fronteras conceptuales de cualquier materia o disciplina. Se requiere una mirada holística y sistémica para comprender y emprender procesos de innovación educativa;
- 2. Lesson Study:** aprender cooperando, reflexionando e investigando. Los proyectos de innovación educativa en contextos sociales en general, y escolares en particular, requieren intervenciones cooperativas;
- 3. Relación teoría-práctica:** la coordinación entre los dos Módulos a través de la propuesta de Lesson Study supone un proceso continuo de teorización de la práctica y experimentación de la teoría al diseñar, desarrollar y analizar una propuesta de innovación Educativa;
- 4. La relevancia del conocimiento:** aprender con sentido;
- 5. Enseñanza personalizada:** la tutorización.



Resumen de la experiencia

Los estudiantes de ambas asignaturas del Máster con una procedencia diversa, unos son docentes en ejercicio y otros son recién egresados, se agrupan en equipos de 6 seleccionados por la información que previamente han depositado en un cuestionario que pretende profundizar en su perfil, situación profesional e intereses personales. De este modo, desarrollan de forma tutorizada un ciclo de LS. Inicialmente, parten de las experiencias propias para diseñar cooperativamente un foco en el que centrar su Lesson Study y relacionan este foco con experiencias de innovación de reconocido prestigio nacional e internacional, que les sirven de inspiración para diseñar la lección experimental así como su estudio. Esta lección se desarrolla y experimenta en el aula con sus compañeros y compañeras de clase y en el equipo se dividen los roles, unos actúan como docentes y otros observan el proceso en relación a los propósitos acordados. La sesión de desarrollo termina con la discusión post-lesson donde se analiza, reflexiona y se proponen mejoras al diseño y desarrollo de la lección en directo ante el resto de la clase, que se convierte posteriormente en el contexto ampliado.



Esta reflexión post-lesson celebrada in situ e inmediatamente seguida al desarrollo de la lección acompañada de todos los participantes en la misma como estudiantes, supone un antes y un después en los procesos de Lesson Study desarrollados hasta ahora en nuestra experiencia. Incorporar la dimensión investigadora a la práctica docente y posibilitar esta reflexión pública, incorpora perspectivas y reflexiones hasta ahora no exploradas y suponen una ventana al desarrollo del pensamiento crítico y la reconstrucción de su conocimiento práctico.

Al final del proceso, los tres docentes del Máster nos situamos en el centro de la clase para compartir también con ellos las reflexiones post-lesson del proceso que nosotros mismos hemos vivido como docentes que diseñan y desarrollan e investigan su práctica educativa, algo que sorprendió y animó profundamente a los estudiantes a entender las LS como una herramienta clave en la mejora de la práctica docente.

Publicaciones

Soto, E., Pérez Gómez, Á.I. y Rodríguez, C. (2020). Aprender a enseñar en la universidad: De la Investigación Acción a la Lesson Study. En N. Fernández y R. Porlán (Coords.). *Docentes universitarios: una formación centrada en la práctica*. Morata.

Soto, E., Serván, M.J. y Pérez Gómez, Á.I. (2015). Cooperative research. A critical strategy in university training. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(1), 56-71.

Pérez Gómez, Á.I. y Soto, E. (2019). La formación del profesorado en tiempos de incertidumbre e individualismo. La relevancia de las Lesson Study. En F. Imbernón Muñoz, A. Shigunov Neto e I. Fortunato (Coords.). *Formação permanente de professores: experiências iberoamericanas* (pp. 25-50) Edições Hipótese.

Soto, E. y Serván M.J. (2010). Lessons Studies in a Postgraduate Course: Rethinking our practice. En eJUMP 2.0-Implementing e-learning 2.0 in everyday learning processes in higher and vocational education.

LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN

BENEMÉRITA ESCUELA NORMAL VERACRUZANA “ENRIQUE C. RÉBSAMEN”
(VERACRUZ, MÉXICO)

*Kena Vásquez Suárez, Ana Graciela Cortés Miguel y
Elisa Contreras Hernández*

Contexto

En 2016 se incorpora la LS en un curso de formación de educadoras en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV), estrategia que se comparte con el equipo de investigación como un modelo clave para mejorar los procesos formativos de las futuras educadoras al incorporar claves de enseñanza como la centralidad del estudiante, la naturaleza colaborativa y la relación con la experiencia docente como ejes de aprendizaje y enseñanza.

Por otra parte, en este marco, en 2017, esta Escuela, se integra al RECREA, en vinculación con la Universidad Veracruzana (UV). A partir de la presentación oficial del mismo se incorporan integrantes del CA Innovación Educativa en la Sociedad del Conocimiento (BENVECR -CA-1) de la BENV a este.

Dicho proyecto pretende que las escuelas normales en vinculación con las universidades hagan una revisión y actualización de prácticas docentes enmarcadas en la innovación con “la finalidad de lograr mayores y mejores aprendizajes en los estudiantes de acuerdo con el nivel educativo de su acción” (Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo, ACET, 2017a, p. 1).

A continuación, y antes de describir la experiencia desarrollada, se compartirán las principales características del Modelo Lesson Study y del Modelo RECREA con la finalidad de evidenciar que desde nuestra experiencia ambos se potencializan y complementan a partir de los principios y preceptos que comparten, en donde se pondera la colaboración, la investigación – acción cooperativa, la reflexión entre pares y la difusión de resultados para que sea de utilidad a otros colegas.



Lesson Study Para nosotras, la LS, es un modelo sistemático que permite acompañar a equipos docentes de trabajo a través de procesos reflexivos hacia la mejora y la transformación de sus prácticas docentes.

RECREA Representa un Proyecto Nacional a nivel federal en México, en donde se planteó este Proyecto Nacional de vinculación entre Universidades y las Escuelas Normales con la finalidad de establecer sinergias que permitieran fortalecer y transformar las prácticas docentes para impactar en los procesos de aprendizaje del estudiantado en la formación inicial de ambas instituciones.

Pasos del Diseño Instruccional de RECREA

El diseño instruccional de RECREA plantea, por una parte, cinco pasos para la planificación de los cursos:

1. Propósito de la asignatura. En este se inicia con un análisis en colaboración entre el perfil de egreso de la Licenciatura, el programa del curso y las demandas laborales que tendrá el estudiantado en el servicio siempre vinculadas al curso en cuestión y considerando el semestre que se va a cursar.

2. Tareas de aprendizaje complejo. En este paso se hace una elección de las tareas, situaciones o problemas que los estudiantes como profesionales podían enfrentar y resolver para lograr la competencia de salida del curso pues desde RECREA “el centro de la enseñanza son las tareas de aprendizaje con una visión integradora y holística, alrededor de las cuales se organizan las actividades y la información del curso” (ACET, 2017b, p. 9).

3. Contenido de la asignatura. La selección del contenido se hace considerando que sea pertinente, actual, suficiente y ofrecerse “en diversos formatos: textual, gráfica, video, animación, entre otras, para atender a diferentes estilos de aprendizaje” (ACET, 2017b, p. 11). Es indispensable considerar el uso de la investigación autónoma por parte de los estudiantes en la medida de las necesidades que tengan para resolver la tarea.

4. Apoyos/mediación. Este paso se refiere a las estrategias de enseñanza que se van a ofrecer a los estudiantes, incluye los apoyos, la motivación y el sentido de logro. Se establecen los andamiajes necesarios considerando la gradualidad; al inicio, mayor andamiaje y conforme se avanza en el curso y en la resolución de la tarea se va retirando, desde que se proyecta la tarea se planean dichos apoyos.

5. Evaluación. Se refiere a los productos, criterios e instrumentos que darían evidencia que se alcanzó la competencia de salida, considerando que la evaluación del desempeño toma en cuenta todas las evidencias de una variedad de tareas así como de situaciones en las que los estudiantes han tenido oportunidad de resolver, para demostrar la comprensión, aplicación del conocimiento, habilidades y sus estrategias de pensamiento (ACET, 2017b). Se procura proponer autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, para recuperar diferentes perspectivas del mismo aspecto a evaluar.

Principios

1. La relevancia del *pensamiento complejo*.

El enfoque de pensamiento complejo plantea un acercamiento a la realidad permanente, recurrente, con explicaciones inacabadas que siempre tienen la posibilidad de generar nuevas alternativas de explicación y es el fundamento epistemológico de las competencias académicas y profesionales que se desarrollan en educación superior. Estas competencias requieren de un dominio teórico conceptual experto y de un juicio crítico que permita tomar decisiones para una situación específica, teniendo en cuenta el contexto, considerado de forma multidimensional, y previendo los posibles impactos de la decisión.

La relación entre el pensamiento complejo y el diseño instruccional principalmente se da en el tipo de problemáticas y situaciones a resolver, aunque también está presente en los espacios de evaluación y revisión de las soluciones planteadas, y en el análisis de sus implicaciones y alcances.

2. La *investigación-docencia*.

La investigación se relaciona con el diseño instruccional de diversas formas:

a) En la actualidad de los marcos teóricos y herramientas metodológicas, que son la base de conocimiento que se utiliza para analizar y plantear soluciones a las problemáticas y situaciones de la realidad presentadas. b) En el abordaje metodológico de las problemáticas y situaciones, que pasa por un cuestionamiento y análisis previo que requiere un proceso de indagación y planteamiento de hipótesis, la construcción de escenarios y soluciones posibles, y la evaluación de resultados. c) En el método crítico y argumentativo de toma de decisiones y la evaluación basada en evidencias producto de la investigación.

3. *Tecnologías de información y comunicación*.

Las tecnologías digitales, de información y comunicación ofrecen nuevos espacios para la interacción síncrona y asíncrona entre los actores del proceso de formación. Esta interacción no solo es un proceso de intercambio de información, sino que es un trabajo de construcción colectiva de conocimiento, por la retroalimentación entre el grupo y utilizando herramientas de elaboración de discurso conjunto, como por ejemplo wikis y blogs. Para el profesor, son herramientas que le permiten un seguimiento personalizado y grupal de los procesos de aprendizaje, reflexión y argumentación de sus estudiantes; y le permiten también procesos de evaluación más integrales, novedosos y ágiles.



Seguimiento y evaluación de la innovación

El Proyecto RECREA propone una fase de seguimiento y evaluación con la intención de que se reflexione sobre los resultados de la intervención diseñada para el curso (ACET, 2017c), bajo el supuesto de que este ejercicio permitirá la mejora de la práctica docente. Este seguimiento se propone a partir del método de la investigación-acción debido a que es el "idóneo para analizar y evaluar los resultados de la innovación de la docencia" (ACET, 2017c, p. 5), a lo largo del curso se realiza un proceso de documentación de la práctica, tomando como referencia el diseño instruccional y los ejes de transformación propuestos por el proyecto: pensamiento complejo, investigación-docencia y uso de TIC. Desde el documento rector del Proyecto RECREA, para el desarrollo de esta fase se propone (ACET, 2017c):

1. Planeación: se refiere a la definición de una propuesta de seguimiento considerando qué se va a evaluar, cómo, con qué, la forma de analizar la información recabada; es decir toma de decisiones sobre los criterios e instrumentos a implementarse. Procurando la objetividad y recomendando la triangulación al recabar información de diferentes fuentes como: docente, estudiantes y/o observador externo.
2. Desarrollo de los instrumentos para recopilar información: donde se contempla el diseño de las técnicas y herramientas para recabar evidencia sobre la implementación, el mismo Proyecto recomienda: bitácora del profesor, cuestionarios, productos de los estudiantes, exámenes.
3. Análisis de los resultados y elaboración de conclusiones: en esta fase se ponen en juego estrategias de la investigación para determinar los resultados de la propuesta, centrados en los aprendizajes obtenidos en vinculación con los pasos del diseño instruccional y ejes de transformación, esto por una parte pero por otra, con referencia a la transformación de la práctica del profesor que participo en el Proyecto.
4. Registro y difusión de resultados: en esta fase se busca concretar en un escrito los resultados obtenidos con la intención de que en cada implementación los profesores identifiquen sus avances y hagan una comparación entre las diferentes intervenciones.



Resumen de la experiencia

La experiencia formativa que compartimos, se desarrolló durante el semestre A del ciclo escolar 2019 - 2020; en el curso Observación y Análisis de la Práctica Educativa en la licenciatura en Educación Preescolar de la BENV "Enrique C. Rébsamen" en la cual participaron tres grupos de aproximadamente 30 estudiantes cada uno; los que fueron coordinados por una docente titular y una pareja pedagógica.

A partir del conocimiento que se obtuvo tanto de las LS como de la propuesta de RECREA, en la BENV se hace una propuesta de rediseño de los programas de los cursos a partir de la siguiente propuesta de fases:

1. Propuesta de innovación entre pares: Rediseño de la asignatura en un semestre.
2. Impartición de la asignatura: Implementación.
3. Compartir la experiencia.
4. Repetición de la dinámica para el siguiente semestre.
5. Difusión de resultados.

El trabajo realizado por los docentes partió de constituirse en una LS de la academia de curso; es decir un equipo de 5 docentes se reunían periódicamente para discutir las problemáticas, necesidades de formación, la pertinencia de los contenidos y bibliografía propuestos por los programas institucional; así como las actividades y estrategias que pudieran ser las viables a desarrollar para alcanzar las competencias profesionales que determinamos a partir de lo propuesto en el programa.

A partir de lo señalado, se está en condiciones de rediseñar la competencia o competencias del curso con la finalidad de acotar y atender el principio de menos contenidos y mayor profundidad. A partir de la competencia de salida en colaboración se plantea la situación problema o contextual que será el eje articulador del desarrollo y que permite planear la situación didáctica a desarrollar atendiendo todos sus elementos y componentes.



Al mismo tiempo, se diseñan indicadores e instrumentos que permitan dar seguimiento y valorar el diseño e implementación de la situación didáctica desarrollada con el apoyo de un observador que en este caso es la pareja pedagógica la cual apoya en los procesos reflexivos, en la recogida de evidencias y registro de información.

La competencia que debían alcanzar a partir del desarrollo de las diversas tareas de aprendizaje, implicaba que las estudiantes explicaran la forma en que se materializan las relaciones que se establecen entre los componentes (cultura, contexto social y familiar, contexto escolar) en la práctica educativa y su impacto en la dinámica escolar, asumiendo una postura de respeto ante la diversidad utilizando: la observación y la entrevista.

Dos veces por mes, se reúne el equipo de Lesson Study para compartir las experiencias exitosas, las problemáticas y los retos que se vislumbran. A partir de lo analizado de manera colaborativa se hacen los ajustes y las reorientaciones necesarias que permitan alcanzar las metas previstas.

Finalmente, de la experiencia vivida en el semestre, de las valoraciones con base a los instrumentos de seguimiento y evaluación se realizó un informe técnico, foros para compartir las experiencias y se hicieron publicaciones en diferentes espacios académicos.



Publicaciones

Contreras, E., Sánchez, T., Martínez, R., y Vásquez, K. (2019). *Primer acercamiento a RECREA, un intento por innovar*. REDOGIE

Cortés, A., Martínez, R., y Sánchez, T. (2019). Proyecto RECREA y su impacto en la docencia de las escuelas normales desde la perspectiva de las estudiantes. Estudio de caso. *Innovación y tecnología en contextos educativos*, pp. 410-421

Cortés, A., Martínez, R., y Vásquez, K. (2018). *La intervención docente desde la perspectiva del pensamiento complejo. Saberes o vacíos en la enseñanza en un estudio de caso*. REDOGI

Vásquez, K., Contreras, E., Morales, A. (2018). *Cuestionar el conocimiento práctico: Experiencia en la implementación de recrea*. CONISEN

Sánchez, T., Contreras, E., Martínez, R. (2019). *RECREA en el aula: logros, dificultades y retos. Un estudio de caso*. COMIE



OCTAVO CICLO DE EDUCACIÓN INICIAL Y SÉPTIMO CICLO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN (CUENCA, ECUADOR)

Alejandra Manena Vilanova y Patricia Pérez Morales

Contexto

Los casos correspondientes a esta experiencia hacen parte de las carreras de Educación Inicial (EI) e Intercultural Bilingüe (EIB) de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Ecuador, se enmarcan en la unidad de formación curricular correspondiente a la integración curricular y se ubican en octavo y séptimo ciclo respectivamente del año 2018 anterior a los ajustes curriculares realizados en las carreras de la UNAE. Se debe especificar que la UNAE contaba con un modelo pedagógico en el cual se contemplaba la LS como pilar formativo de los estudiantes y eje articulador para la reconstrucción del pensamiento práctico. En este estudio el acompañamiento del docente a los casos se da a través de las asignaturas:

1. *Diseño y aplicación y evaluación de modelos de intervención educativa comunitaria (interacciones escuela-familia-comunidad) estudio e intervención de centros infantiles* El. Asignatura que atendía la Práctica Pedagógica en octavo ciclo de EI.

2. *Diseño, aplicación y evaluación de modelos pedagógicos y curriculares adaptados a las necesidades de aprendizaje (ritmos y estilos de aprendizaje; capacidades diversas) e interculturales (integraciones históricas y socioculturales)*. Asignatura que atendía la relación teórico-práctica de la Práctica Pedagógica del séptimo ciclo de EIB.





Las asignaturas involucradas en el proyecto, (práctica pedagógica de VIII de la carrera de EI y cátedra integradora de VII de la carrera de EIB) retoman elementos teóricos y metodológicos de la pedagogía en relación con el eje integrador del ciclo, logrando articular aspectos relevantes del campo teórico y experiencial. La figura Pareja Pedagógica usada entre los docentes de las asignaturas de práctica y cátedra integradora, es incorporada por los estudiantes en la organización de las prácticas, contribuyendo así al enfoque de trabajo de la Investigación Acción Cooperativa (IAC). El trabajo articulado a través de las asignaturas y de la pareja pedagógica generó una modalidad de trabajo colaborativo entre estudiantes. Se debe aclarar que esta figura no consta en el modelo pedagógico de la UNAE, pero se aplicó y aplica dentro de la Universidad a partir de una experiencia validada por una de las investigadoras de este proyecto (Manena Vilanova) en el año 2016 dentro de su docencia y gestión como coordinadora pedagógica, aprobada por la Comisión Gestora de la Universidad.

Las instituciones de práctica en las que se desarrollan los casos de estudio de esta investigación están ubicadas en la ciudad de Cuenca, Azuay y San Vicente, Manabí. La institución de Cuenca, acogió a las practicantes durante diez (10) semanas bajo modalidad intensiva (asistir todos los días de la semana a la escuela) desarrollando sus propuestas en los niveles uno y dos de educación inicial; para el caso de la institución en San Vicente se trabajó con el grado cuarto de educación general básica, La modalidad de práctica para la carrera de educación intercultural bilingüe es de inmersión cultural y concentrada (vivir en y con las familias en la comunidad y asistir a la escuela y a todas las actividades de la comunidad) por lo que la duración es de cuatro semanas.

Principios

1. La Pareja Pedagógica o aprender de forma cooperativa.
2. El aprender haciendo o escuchar el sentido de las acciones.
3. La sensibilidad del otro o el escuchar las formas de hacer de la infancia y la diferencia.
4. El Portafolio o la selección propia y creación del registro formativo.
5. El PIENSA o proyecto integrador del ciclo
6. La tutorización personalizada o seguimiento reflexivo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Resumen de la experiencia

El planteamiento de la LS dentro de los ciclos octavo de E.I. y séptimo de E.I.B. en la UNAE fue el lugar de creación, concreción, confrontación y reflexión de la práctica, teniendo en cuenta que tanto en la práctica intensiva como en la comunitaria las estudiantes pudieron diseñar propuestas y reajustarlas durante el período de práctica dentro de las propias instituciones.

El punto de partida y llegada para los casos se enfoca en la imagen de niño-niña o la comunidad de niños en la escuela infantil y el lugar para la diferencia en la escuela intercultural bilingüe como sentido de la inclusividad. En ambos casos se genera un efecto de interculturalidad⁷, de interacción y alteridad que se formalizan académicamente a través de los Proyectos Integradores de Saberes (PIENSA's), que para séptimo ciclo se refiere al "diseño, aplicación y evaluación de modelos pedagógicos y curriculares adaptados a las necesidades de aprendizaje (ritmos y estilos de aprendizaje; capacidades diversas) e interculturales (integraciones históricas y socio-culturales)" y para octavo el "diseño, aplicación y evaluación de modelos de intervención educativa comunitaria (interacciones escuela-familia-comunidad)".

⁷ A pesar de la separación formativa en cada carrera al respecto de que en EI se centran en niños de 0 a 6 años (inicial no obligatoria) y en EIB de 6 a 14 años (básica obligatoria en comunidades y nacionalidades), dentro del estudio de ambos casos la imagen de niño-niña se plantea desde una perspectiva cultural lo cual fractura la marca del nivel y la edad (niño o niña de inicial o de general básica) porque lo que nos interesa son sus modos de estar en el mundo y cómo esos modos de estar afectan y (trans)forman al practicante, es decir lo que interesa a nivel formativo es el efecto intercultural bajo el cual se vive la relación con los niños y las niñas.



De esta manera los estudiantes en los trabajos PIENSA's escogen algún aspecto trabajado en su práctica que ha generado inquietudes con relación a eje que los integra. Por este motivo para el estudio de las LS en los casos escogidos, los PIENSA's son material de trabajo de los estudiantes y documentos que contienen una información importante de la experiencia realizada.

La experiencia sobre las maneras de relacionarse con la infancia y la diferencia, la manera como se genera una propuesta pedagógica, los cambios en los tipos de registro de su propia práctica, se viven como un efecto espiralado en el proceso formativo y las interrogantes que se dejaban abiertas en los espacios de tutorización. Es decir, el proceso vivido no se presentó de manera lineal, sino bajo una semiopraxis que invita a (re)pasar la experiencia para poder (re)vivirla de otra manera.

Los materiales propuestos son de dos tipos: los relacionados con enfoques teórico-metodológico, de los cuales se destacan la documentación pedagógica, la semiopraxis, infancia como cultura, inclusión, interculturalidad e imagen y narrativa, estos materiales se abordaron en las asignaturas de investigación educativa y espacios de tutoría. El segundo tipo tuvo que ver con el material producido por los estudiantes, el cual fue expuesto en clase como material de registro y producción, entre los que están: el portafolios de los estudiantes, en ellos se encuentran diversos tipos de registro, van desde textos escritos que reflexionan sobre su proceso, comentarios de actividades y conversaciones, etc. y registros audiovisuales como imágenes, fotos, videos, entre otros y primer acercamiento a la documentación pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACET (2017a). Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo para el proyecto RECREA Red de comunidades para la renovación de la enseñanza-aprendizaje en Educación Superior. *Elementos Clave*.
- ACET (2017b). Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo para el proyecto RECREA Red de comunidades para la renovación de la enseñanza-aprendizaje en Educación Superior. *Pasos para la planeación de una asignatura con base en tareas de aprendizaje complejo*.
- ACET (2017c). Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo para el proyecto RECREA Red de comunidades para la renovación de la enseñanza-aprendizaje en Educación Superior. *Lineamientos para el seguimiento y evaluación de la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*.
- Alcaraz Salarirche, N., Fernández Navas, M., y Pérez Granados, L. (2020). En busca del sentido educativo: Teoría, práctica, reflexión y compromiso. Una experiencia con Lesson Study y APS en el Grado de Pedagogía. En E. Caparrós Martín; M. Gallardo Gil; N. Alcaraz Salarirche; y A. Rizzo. *Educación inclusiva: un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado* (pp. 215-233). Octaedro.
- Andersen, C.L. y West, R.E. (2020). Improving mentoring in higher education in undergraduate education and exploring implications for online learning. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 64(20), 1-25.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC.
- Beard, A. (2019). *Otras formas de aprender: Qué funciona en educación y por qué*. Plataforma Editorial.
- Bjuland, R. y Helgevold, N. (2018). Dialogic processes that enable student teachers' learning about pupil learning in mentoring conversations in a Lesson Study field practice. *Teaching and Teacher Education*, 70, 246-254.
- Brown, B. (2016). *El poder de ser vulnerable: ¿Qué te atreverías a hacer si el miedo no te paralizara?* Urano.
- Burroughs, E. A. y Luebeck, J. L. (2010). Pre-service teachers in mathematics Lesson Study. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 7(2-3), 391-400.
- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., y Pedder, D. (2013). Lesson study: Towards a collaborative approach to learning in initial teacher education? *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 537-554.

- Charboneau Stuvland, R. (2020). Capturing Other Perspectives: Lesson Artefacts, Pupil Voice and Participatory Potential in ITE Lesson Study. En P. Wood, D. L. Sorton, N. Helgevold y W. Cajker (Eds.). *Lesson Study in Initial Teacher Education. Principles and Practices* (pp. 89– 103). Emerald.
- Chassels, C. y Melville, W. (2009). Collaborative, Reflective, and Iterative Japanese Lesson Study in an Initial Teacher Education Program: Benefits and Challenges. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 734-763.
- Cheung, W.M. y Wong, W.Y. (2014). Does Lesson Study work?: A systematic review on the effects of Lesson Study and Learning Study on teachers and students. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3(2), 137-149.
- Chokshi, S. y Fernández, C. (2004). Challenges to importing Japanese lesson study: Concerns, misconceptions, and nuances. *Phi Delta Kappan*, 520-525.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Claxton, G. (2008). *What is the Point of School? Rediscovering the Heart of Education*. Oneworld Publications.
- Clivaz, S. y Clerc-Georgy, A. (2021). Facilitators' roles in lesson study. En Murata, A. y Kim-Eng, C. (Eds.), *Stepping up Lesson Study*. Routledge.
- Cochran-Smith, M., Grudnoff, L., Orland-Barak, L., y Smith, K. (2020). Educating Teacher Educators: International Perspectives. *The New Educator*, 16(1), 5-24.
- Cruz, J. (20 de abril de 2020). *Carolin Emcke: La pandemia es una tentación autoritaria que invita a la represión*. El País. Recuperado en <https://elpais.com/cultura/2020-04-19/carolin-emcke-esta-es-una-tentacion-autoritaria-que-invita-a-la-represion.html>
- Ertle, B., Chokshi, S. y Fernandez, C. (2001). *A Tool for Planning and Describing Study Lessons*. Lesson Study Research Group. Universidad de Columbia.
- Fernández, C., y Yoshida M. (2004). *Lesson Study: A Japanese Approach to Improving Mathematics Teaching and Learning*. Lawrence Erlbaum.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25.1), 31-61.
- Furlong, J., Griffiths, J., Hannigan-Davies, C., Harris, A y Jones, M. (2021). The reform of initial teacher education in Wales: from vision to reality. *Oxford Review of Education*, 47(1), 61-78.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Guttemberg.
- Garret, L. (2020). *The Coming Plague: Newly Emerging Diseases in a World Out of Balance*. Amazon.
- Haya, I., Calvo, A. y Rodríguez-Hoyos, C. (2021). Lesson Study as a lever for improving university teaching in Spain: listening to students' voices. *European Journal of Higher Education*.

- Helgevold, N. y Wilkins, C. (2019). International Changes and Approaches in Initial Teacher Education. En P. Wood, D.L.S. Larssen, N. Helgevold. y W. Cajkler. (Eds.) *Lesson Study in Initial Teacher Education: Principles and Practices* (pp. 1-15). Emerald Publishing Limited.
- Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, H., Givvin, K.B., Hollingsworth, H., Jacobs, J., Miu-Ying Chui, A., Wearne, D., Smith, M., Kersting, N., Manaster, A., Tseng, E., Etterbeek, Manaster, C., Gonzales, P. y Stigler, J. (2003). *Teaching mathematics in seven countries: Results from the TIMSS 1999 Video Study*. National Center for Education Statistics.
- Huertas, J.A. (2009). Aprender a fijarse metas: Nuevos estilos motivacionales. En Pozo, J.I. y Pérez, M.P. (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Morata.
- Kang, H. (2021). The role of mentor teacher-mediated experiences for Preservice Teacher. *Journal of Teacher Education*. 72(2), 251-263.
- Knight, D., Iliadi, K.G., Iliadi, N., Wilk, R., Hu, J., Krause, H.M., Taylor, P., Moran, M.F. y Boulianne, G.L. (2015). Distinct Regulation of Transmitter Release at the Drosophila NMJ by Different Isoforms of nemy. *PLoS ONE*, 10(8).
- Larssen, D., Cajkler, W., Mosvold, R., Bjuland, R., Fauskanger, J., Wood, P., Baldry, F., Jakobsen, A., Bugge, H., Bjorkvik, G. y Norton, J. (2018). A literature review of lesson study in initial teacher education: perspectives about learning and observation. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(1).
- Leavy, A.M. (2010). The challenge of preparing preservice teachers to teach informal inferential reasoning. *Statistics Education Research Journal*, 9(1), 46-67.
- LePage, P., Darling-Hammond, L., Akar, H., Gutierrez, C., Jenkins-Gunn, E., y Rosebrock, K. (2005). Classroom Management. En L. Darling-Hammond y J. Bransford (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do* (pp. 327-357). Jossey-Bass.
- Lewis, C. (2002). *Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change*. Research for Better Schools.
- Lewis, C., y Hurd. (2011). *Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction*. Heinemann.
- Lewis, C. y Tsuchida, I. (1997). Planned educational change in Japan: The shift to student-centered elementary science. *Journal of Educational Policy*, 12, 313-331.
- Little, J. W. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. En Cazden, C.B. (Ed.), *Review of research in education*, Vol. 16 (pp. 297- 351). American Educational Research Association.
- Maldonado-Ruiz, G., Fernández-García, I.M. y Soto, E. (2020). La documentación pedagógica como posibilidad de re-encuentro con las infancias en la formación inicial: Polifonía de miradas a tres voces. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), 195-212.
- Martin, D. y Clerc-Georgy, A. (2015). Use of theoretical concepts in Lesson Study: an example from teacher training. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3).

- Muñoz González, L., Serván, M.J. y Soto, E. (2019). Las Competencias Docentes y el Portafolio Digital: Crear Espacios de Aprendizaje y Evaluación en la Formación Inicial del Profesorado. Un Estudio de Casos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 111-131.
- Muñoz González, L.C. y Soto, E. (2019). El portafolio digital ¿Una herramienta para aprender a ser docentes críticos?: Un estudio de casos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-32.
- Muñoz González, L. y Soto, E. (2020). Mahara como red social y portafolio digital en los nuevos contextos de formación inicial docente. Un estudio de casos. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 20(62), 1-25.
- Murata, A. y Kim-Eng, C. (2021). *Stepping up Lesson Study: An Educator's Guide to deeper learning*. Routledge.
- Peña, N. y Pérez, Á.I. (2019). Las disposiciones subjetivas de los docentes en la superación de las resistencias al cambio ante procesos cíclicos de formación basados en la investigación (Lesson Study): Estudio de un caso. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 569-587.
- Pérez Gómez, Á.I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez Gómez, Á.I. (2017). *Pedagogías para tiempos de perplejidad*. Homo Sapiens.
- Pérez Gómez, Á.I. y Soto, E. (en prensa). Aprender juntos a vivir y explorar la complejidad. Nuevos marcos pedagógicos de interpretación y acción. *Revista REICE*, 19(4).
- Pérez Gómez Á.I., Soto, E. y Serván, M.J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29.3), 81-101.
- Rippon, J.H. y Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22, 84-99.
- Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E., y Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24, 684-702.
- Rosiek, J., y Gleason, T. (2017). Philosophy in Research on Teacher Education: An Onto-ethical Turn. En D. J. Clandinin y J. Husu (Eds.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education. Vol. 1* (pp. 29-48). Sage Publications.
- Sawyer, K. (2017). *Group genius. The creative power of collaboration*. Basis Books.
- Schön, D. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Routledge."
- Sepúlveda, M.P. y García, E. (2020). La tutorización docente como pieza clave en la adquisición de competencias profesionales en la formación inicial. Aprender a colaborar y a diseñar actividades educativas. En E. Caparrós, M. Gallardo, N. Alcaraz y A. Lavinia. (Coords.), *Educación inclusiva. Un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado*. Octaedro.
- Sims, L. y Walsh, D. (2009). Lesson Study with preservice teachers: Lessons from lessons. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 724-733.

- Soto, E., Maldonado-Ruiz, G., Márquez-Román, A. y Peña, N. (2021). Reconstruyendo el conocimiento práctico en confinamiento. Una experiencia de enseñanza en la formación inicial de docentes. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 21(65).
- Soto, E. y Pérez Gómez, A.I. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (3).
- Soto, E., Pérez Gómez, Á.I. y Rodríguez, C. (2020). Aprender a enseñar en la universidad: de la investigación acción a las Lesson Study. En N. De-Alba-Fernández y R. Porlán (Coords.). *Docentes universitarios una formación centrada en la práctica* (pp. 55-82). Morata.
- Soto, E., Serván, M.J. y Caparrós, R.M. (2011). Escuela y universidad. Crear sentido. *Cuadernos de pedagogía*, 417, 71-73.
- Soto E., Serván, M.J. y Caparrós, R.M. (2016a). Learning to teach with lesson study: The practicum and the degree essay as the scenario for reflective and cooperative creation. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 116-129.
- Soto, E. Serván, M.J. y Caparrós, R.M. (2016b). Otra escuela posible: Claves para reconstruir el conocimiento práctico en el contexto universitario. *Infancia*, 157, 5-15.
- Soto, E., Serván, M.J., Pérez Gómez, A.I. y Peña, N. (2015). Lesson study and the development of teacher's competences: From practical knowledge to practical thinking. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3).
- Soto, E., Serván, M.J., Peña, N. y Pérez Gómez, A. I. (2019). Action research through lesson study for the reconstruction of teachers' practical knowledge. A review of research at Málaga University (Spain). *Educational Action Research*, 27(4), 527-542.
- Stiegler, J.W. y Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. Free Press.
- Torralba, F. (2020). *Vivir en lo esencial: Ideas y preguntas después de la pandemia*. Plataforma Editorial.
- Valencic, M., y Vogrinc, J. (2007). A mentor's aid in developing the competences of teacher trainees. *Educational Studies*, 33(4), 373-384.
- Veenman, S., Denessen, E., Gerrits, J. y Kenter, J. (2001). Evaluation of a coaching programme for cooperating teachers. *Educational Studies*, 3, 317-340.
- Wood, P. y Cajkler, W. (2016). A Participatory Approach to Lesson Study in Higher Education. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(1), 4-18.
- Yoshida, M. (1999). Lesson study: An ethnographic investigation of school-based teacher development in Japan [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Chicago.

En tiempos tan extraños y turbulentos, es un enorme placer celebrar el desarrollo satisfactorio de un encuentro sostenido de profesionales de la educación para trabajar en red, debatir, compartir y proponer modos alternativos de nuestro quehacer pedagógico. Redes de encuentro profesional que desbordan las fronteras de nuestra actividad cotidiana, ampliando nuestras preocupaciones, miradas y sueños a diferentes lugares, países, continentes y culturas, provocando la apertura mental y rompiendo los escenarios presenciales y/o virtuales que habitamos.

Esta red internacional de profesionales comprometidos en la formación de docentes en torno a dos ejes tan relevantes como la Lesson Study y el Aprendizaje-Servicio, nos ha permitido salir del aislamiento académico, estimular la confianza en el trabajo cooperativo y sobre todo nos ayuda a problematizar en grupo nuestras prácticas, ideas, actitudes y creencias pedagógicas en gran medida no conscientes, sobre lo que significa aprender y enseñar en la universidad y en especial en la formación inicial de docentes.

La investigación/acción cooperativa, mediante la estrategia denominada Lesson Study y la filosofía del Aprendizaje y Servicio, nos parecen un marco privilegiado para aprender a enseñar y enseñar a aprender. Sería un placer que los lectores que se acerquen a este sencillo texto disfruten su lectura, sientan un chispazo de inquietud y perciban la esperanza de un horizonte prometedor.

Ángel I. Pérez Gómez

Catedrático Emérito de la Universidad de Málaga