

Acompañar la Lesson Study: naturaleza y principios para el carácter tutorial de la relación pedagógica

Noemí Peña Trapero y M.^ª José Serván Núñez

Introducción

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un cambio de la universidad de la enseñanza a la universidad del aprendizaje (PÉREZ GÓMEZ *et al.*, 2008). Una universidad centrada en la transmisión de contenidos deja de tener sentido debido a los acelerados ritmos en los que se crea nueva información. Esto obliga a los docentes universitarios a reinventar su profesión hacia gestores de la incertidumbre que provoca encontrar de manera continua información contrapuesta tanto en foros académicos como sociales (MORIN, 1999). Hay que aprender a convivir con la diversidad de perspectivas, con la pluralidad de teorías, con la existencia de interpretaciones múltiples de toda la información para, a partir de ellas, construir el propio juicio o punto de vista, fundamentado con justicia y rigurosidad (POZO, 2009). Por esta razón, con la implantación del EEES, en la mayoría de las universidades europeas hablamos de desarrollo de competencias profesionales, porque no se trata ya de que la enseñanza proporcione a los estudiantes conocimientos como si fueran verdades acabadas, sino de que les ayude a desarrollar competencias que les permitan poner en práctica ese conocimiento para actuar con buen juicio en las distintas situaciones profesionales que enfrentarán. Esto implica que el docente universitario desarrolle

competencias profesionales más complejas y distintas a las exigidas tradicionalmente, para poder afrontar una actividad tan rica como difícil: provocar, acompañar, cuestionar, orientar y estimular el aprendizaje (PÉREZ GÓMEZ, 2012).

Dentro del panorama de la formación inicial de docentes, este reto además se une a la necesidad de promover una nueva visión sobre el aprendizaje que se adapte a la sociedad actual. El profesorado, en gran medida, tiende a enseñar del mismo modo en el que aprendieron (LORTIE, 1975). Incluso un docente novel que no tiene experiencia en la docencia es probable que actúe como un docente convencional en un aula, marcado por la vivencia de más de diez años de experiencia escolar, reproduciendo inercias y rutinas que ha ido adquiriendo a través de la socialización en la escuela. Por esta razón una tarea central de la formación docente es apoyar a los maestros y a las maestras noveles para revisar su marco de referencia inicial y formular una nueva visión curricular que se ajuste a lo que defienden las teorías educativas y pedagógicas más asentadas en la evidencia (KENNEDY, 1999, 2006). La educación y la pedagogía requieren de un sistema más robusto y bien fundamentado de teorías sobre el aprendizaje en la formación inicial de docentes que ayude a diseñar un aprendizaje valioso basado en experiencias, para así poder transformar la enseñanza y el aprendizaje en las aulas (KANG, 2021).

Coincidimos con KANG (2021) en la idea de que el papel de tutorización del profesorado se convierte en una pieza clave dentro de los contextos de formación inicial porque puede hacer tambalear la visión sobre la enseñanza de los futuros docentes.

Del mismo modo, FEIMAN NEMSER y PARKER (1993) hablan de tres funciones para el tutor/a: guía local, acompañante educativo y agente de cambio. Los tutores y las tutoras tienen que ser agentes que cuestionan, examinan y desarrollan el conocimiento y las competencias del aprendiz, procurando una enseñanza más personalizada, sugerente y que trasciende con creces lo que entendemos habitualmente como relación educativa en la universidad.

Respondiendo a esta necesidad, a continuación, nos centraremos en un modelo de tutorización que hemos ido construyendo y

teorizando como profesorado universitario a raíz de nuestra experiencia en el acompañamiento de grupos de trabajo de Lesson Study en la formación inicial del profesorado, tanto en asignaturas que se desarrollan en la Facultad como en el Prácticum.

Principios de la tutoría de Lesson Study en formación inicial

La tutorización y acompañamiento pedagógico en la experiencia de Lesson Study (a partir de ahora LS) 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 (como se describe en el capítulo 4). 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 Experimental con el fin de que realice comentarios tras la discusión postest-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, incluso compartiendo los resultados de otras experiencias (BJULAND y HELGEVOLD, 2018). Del mismo modo, LEWIS y HURD (2011) comparten el enfoque del contexto estadounidense, 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 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 de LS (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:

1. Crear un contexto para aprender y transformar el conocimiento práctico con responsabilidad y compromiso.
2. Crear un clima de confianza y seguridad.
3. Facilitar la cooperación.
4. Acompañar y estimular un aprendizaje con sentido a través de la relevancia y la interdisciplinariedad del conocimiento y la reflexión sobre la práctica.
5. Evaluar de manera educativa y comprensiva, estimulando el aprender a aprender.

C. CREAR UN CONTEXTO PARA APRENDER Y TRANSFORMAR EL CONOCIMIENTO PRÁCTICO CON RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO

... la experiencia de la LS, de cara a poner en marcha lo que hemos aprendido y todo lo que hemos leído, ha sido bastante gratificante [ENT POSTEST-I, PIII, 2019].

Como hemos visto en capítulos anteriores, la LS crea un contexto propicio para transformar el conocimiento práctico construido durante más de una década de trayectoria escolar antes de ingresar en la Facultad de Educación. Pero este contexto debe ser construido a través de diferentes estrategias que van introduciendo al alumnado en una cultura docente reflexiva, que les permite aprender con sentido, responsabilidad y compromiso. Este principio de la tutoría es especialmente intenso en las primeras fases, cuando debemos introducir al alumnado en ese contexto. El material de andamiaje es fundamental en este proceso.

Por eso el proceso metodológico de LS se acompaña desde el inicio mediante el diseño, creación y difusión de una serie de guías¹ 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:

- a. *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.
- b. *Contextualizar la propuesta* de LS en 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 este sentido, por un lado, la guía presenta como la LS se adapta a los tiempos, contenidos, agrupamientos, etc. de esa(s) asignatura(s) concreta(s) y, por otro lado, incluye el guion de la propuesta didáctica a desarrollar como lección de investigación y establece a quién va dirigida. En el caso de las asignaturas diferentes al Prácticum, se establece una relación con contextos de educación formal e informal cercanos a la Universidad, que con frecuencia toma la forma de un servicio prestado a estos contextos, dentro de un marco de Aprendizaje-Servicio (BATLLE, 2013; ALCARAZ *et al.*, 2020).
- c. *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.
- d. *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 otros documentos que acompañan al proceso metodológico de LS y se van ofreciendo en los momentos oportunos, entre los que destacan, por su capacidad para provocar debate en el grupo y reconstruir el conocimiento práctico del alumnado, la tabla de respuestas docentes y un modelo

de tabla de evaluación basada en la observación. En el capítulo 9 se describen con más detalle estas tablas, así como su potencialidad para la formación profesional docente de nuestro alumnado. Hay que señalar aquí que, desde el punto de vista de la tutoría, se convierten en un estímulo para el contraste, dentro del grupo de LS, de las imágenes de docente y de infancia, lo que permite a los tutores y las tutoras promover la reconstrucción de esta imagen a lo largo del proceso (SERVÁN y PEÑA, 2021).

Todo este material es un complemento para el seguimiento que el tutor o tutora realiza a lo largo del proceso y que contribuye constantemente a la creación de un contexto donde es posible aprender a través de la transformación del conocimiento práctico. Las cualidades de esta actuación del docente-tutor universitario se irán desglosando en los siguientes apartados.

CREAR UN CLIMA DE CONFIANZA Y SEGURIDAD

Eso de llegar aquí y decir: ¿cómo os sentís? ¿Eso os lo han preguntado en algún lado? Porque yo cuando me veía aquí decía: ¡qué bien! Es como... voy a estar con un grupo de amigas, vamos a charlar un rato y luego ya nos ponemos. Pero para mí eso era reconfortante ¿Cómo te sientes hoy? A mí eso no me lo pregunta nadie. Te van a escuchar, aunque sea cinco minutos. No sé, te sientes bien [OB Seminario, PIII, Fase 6].

Cuestionar las propias ideas y valores, que definen la propia identidad, puede suponer un proceso de alta tensión emocional en el aprendiz de docente, precisamente cuando su *estatus* de novato no le proporciona la mejor situación ni las mejores condiciones para cuestionar las prácticas, ideas y valores establecidos en la comunidad escolar, ni para desnudar sus incertidumbres y deficiencias (FEIMAN NEMSER, 2001). Por esta razón, entendemos que una condición importante para que el proceso de LS 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 resulta imprescindible el seguimiento y lectura por parte de los tutores y las tutoras de los diarios individuales y grupales que se van elaborando durante el proceso. Gracias a estos, el tutor o la tutora es capaz de reconocer las inquietudes y necesidades de los docentes en formación y, por ende, contribuye a generar en el grupo la sensación positiva de sentirse escuchado y comprendido. Además de esto, podemos destacar los siguientes procedimientos:

- En la sesión inicial de la(s) asignatura(s), donde se introduce la propuesta de LS, los docentes implicados hacen una presentación personal pensada y cuidada en la que comparten información tanto académica como personal. Se trata de un momento de conexión con el grupo que resulta trascendental para el inicio de una comunidad basada en la comprensión y en la cercanía.
- A continuación, se realiza una dinámica con el grupo en la que se invita a los y las participantes a realizar una presentación en términos similares a los que han realizado los y las docentes, contribuyendo así al conocimiento intragrupal.
- Al inicio de cada encuentro/seminario/reunión grupal, se suele pedir a los y las participantes compartir cómo se sienten en ese momento. Esto da pie a que estos encuentros se inicien con una predisposición que trasciende lo formal o artificial, mostrándose permeables a las circunstancias que les rodean y compartiéndolo con sus compañeros y compañeras.
- En algunos encuentros realizados, sobre todo cuando los grupos no son muy numerosos, se suele acordar endulzar la reunión con algún tentempié para compartir, tarea de la que se encargan los miembros del grupo de forma rotatoria.

FACILITAR LA COOPERACIÓN

La escucha a los niños y a las niñas es, en principio, algo que parece que tenéis todas en común. Así que cuando diseñéis podéis tenerlo en cuenta, de manera que vuestra propuesta no sea rígida en ese sentido, sino que los niños y las niñas tengan libertad para hablar, para expresarse, para salirse de lo que

habéis pensado. Entonces las anécdotas que estáis contando es que tienen que detenerse en hacer una cosa muy rígida, y si se salen cortan con lo que están haciendo y os sentís mal. Entonces es una cosa común [OB Seminario, PIII, Fase 1 (Voz de la tutora)].

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. Este principio, aunque también se cultiva especialmente al inicio, debe estar muy presente durante todo el proceso ya que, como veremos más adelante, nos movemos en un contexto con limitaciones institucionales y sociales a la cooperación. Este ejercicio de acompañar en el proceso cooperativo se caracteriza por:

- Realizar un esfuerzo significativo por leer, escuchar y comprender las inquietudes del grupo que se tutoriza, evidenciando en los encuentros (sobre todo en la Fase 1) aquellos elementos comunes que él o ella, como promotor/a de la propuesta, ha ido recogiendo de cada una de las individualidades.
- Estrechar lazos comunes entre los y las componentes del grupo, haciéndoles ver similitudes y diferencias en sus formas de pensar.
- Hacer un ejercicio de cohesión en el grupo, especialmente entre quienes se encuentran en una posición claramente diferenciada en relación con los demás, por diversas razones, es todo un desafío que acompaña al tutor o la tutora durante todo el proceso de LS.
- Una vez creado este clima de confianza y cooperación, el tutor o la 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 LS. 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, como vimos en el capítulo anterior que cuidan que el grupo funcione de forma efectiva y autónoma, permitiendo a la tutora o al tutor posicionarse en un segundo plano e intervenir de una forma más ocasional, sólo cuando es necesario, dejando así que el grupo sea lo suficientemente autónomo para la toma de decisiones.

ACOMPañAR Y ESTIMULAR UN APRENDIZAJE CON SENTIDO A TRAVÉS DE LA RELEVANCIA Y LA INTERDISCIPLINARIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

¿Cómo podría ser ese momento para poder introducir diferentes formatos de expresión en los niños y las niñas que no fuese decir directamente: “este es el ritmo alegre”? ¿Cómo tendrá que ser la propuesta para permitir que hubiera diferentes ritmos y diferentes maneras de expresión? Porque como habéis dicho antes, tenéis que dejarles espacios y esperar, entonces si tú le dices a todos: “este es el ritmo alegre, pues ya...” [OB Seminario, PIII, Fase 2 (Voz de la tutora)].

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, lo que lleva sin remedio a la interdisciplinarietàad.

Con este propósito, las intervenciones que realiza el tutor o la tutora durante cada una de las fases de LS se caracterizan por el cuestionamiento, 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 y las tutoras formulan preguntas. Algunos ejemplos de preguntas de este tipo podrían ser:

- *Para la búsqueda del foco, preguntas abiertas: ¿Qué queréis aprender haciendo LS? ¿Qué necesidad creéis que no tenéis cubierta por el momento? ¿Qué es lo que queréis aprender de vuestra propuesta vosotros/as como maestros/as y qué necesidades veis en el contexto escolar que son urgentes de resolver? ¿En qué os vais a centrar?*
- *Para hacer explícitos supuestos subyacentes (conocimiento práctico), el tutor o la tutora puede ayudar a los futuros docentes a pensar sobre la práctica a través del diario crítico y reflexivo (MURATA y KIM ENG, 2021): Por ejemplo, una de las participantes confiesa que le genera inseguridad comprobar la falta de atención e interés por parte de algunos niños y niñas, a lo que la tutora le realiza la siguiente pregunta: ¿En qué situaciones necesitas que te atiendan?*
- *Para apoyar el diálogo y contribuir a que el grupo vaya construyendo un foco común. Se trata de otra forma de ejercer la tutoría a través de movimientos conversacionales. Uno de estos movimientos implica redirigir pensamientos deficitarios por parte de los futuros docentes (PARK, 2018) a través de preguntas concretas: Por ejemplo, cuando el grupo asume la necesidad de diseñar un espacio para el encuentro de las infancias porque perciben que en general se escucha poco al alumnado, la tutora plantea la siguiente pregunta: ¿Qué pensáis que tenéis que aprender para darle importancia a la expresión de los niños y las niñas?*
- *Para facilitar que los y las participantes profundicen sobre el tema sobre el que están debatiendo, el tutor o la tutora puede animar al equipo a profundizar en ideas, pensamientos y decisiones (MURATA y KIM ENG, 2021): Por ejemplo, las alumnas están diseñando una propuesta con el objetivo de que los niños*

y niñas se expresen a través de diferentes lenguajes, a lo que la tutora les lanza las siguientes preguntas: ¿Cómo podría ser ese momento en el que introduzcáis diferentes formatos de expresión en los niños y niñas y que no fuese de manera directiva? ¿Cómo tendrá que ser la propuesta para permitir que hubiera diferentes ritmos y diferentes maneras de expresión?

- *Para estimular que el grupo saque sus propias conclusiones, preguntas concretas: Por ejemplo, en un momento en el que el grupo saca el tema de un grupo de niños y niñas que, durante la Lección Experimental, se ha posicionado al margen de la propuesta diseñada haciendo algo totalmente diferente a lo esperado, la tutora les pregunta: ¿Eso es bueno o malo? ¿Vuestro objetivo es en realidad que desarrollen competencias? (...). Entonces si vuestro objetivo es ese, vuestra propuesta no tiene que definir que hagan algo concreto en realidad.*

Algo que subyace a todas estas preguntas que formula el tutor o la tutora es la toma de consciencia de que el desarrollo de competencias en la escuela (objetivo de la propuesta) implica —por parte de los/as 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 la tutora que acompaña los procesos de co-creación curricular con estos tipos de cuestiones e indagación.

ÉVALUAR DE MANERA EDUCATIVA Y COMPRENSIVA, ESTIMULANDO EL APRENDER A APRENDER

Las maestras siempre han estado constantemente ayudándonos y apoyándonos [...] y nunca han dicho que nos hayamos equivocado, siempre, te lo han dicho de otra manera. Siempre ha sido “¿y por qué no reflexionas acerca de esto?”, nunca te han dicho “esto está mal lo que estás pensando”. Y eso te hace ser más flexible, cuando a lo mejor hablaba con mi amiga

a lo mejor decía “pues esto lo voy a pensar de otra manera”, no digo “me he equivocado, ahora lo tengo que cambiar entero”. La Lesson también te hacía replantearse cosas antes y después de cada clase para que tú fueras la que te das cuenta. Mi tutora nunca me dijo “mira lo que pensabas antes y mira lo que piensas ahora”, he sido yo la que me he dado cuenta y eso es también por lo que sé que es un proyecto educativo, porque soy yo la que me estoy construyendo... [ENT POSTEST-I, PIII].

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 desarrollados es una estrategia necesaria si queremos promover el desarrollo de competencias. Para ello, el Portafolio digital es con frecuencia una de las herramientas básicas a incorporar en el proyecto común de aprendizaje y evaluación de las diferentes asignaturas implicadas (MUÑOZ, *et al.*, 2019). El Portafolio 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 portafolio 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 (PÉREZ SOTO y SERVÁN, 2016). Estas reflexiones se van orientando a través de la *retroalimentación* y seguimiento continuo a través de los comentarios que los y las tutoras realizan, tanto de manera oral en los seminarios, como escrita en los portafolios (feedback). Para ello es fundamental el seguimiento del diario de aprendizaje.

El *diario de aprendizaje* constituye una herramienta para reflexionar, 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 sólo 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, contribuyendo al proceso de personalización de la enseñanza.

Este diario puede ser un diario de prácticas, en el caso de que la LS se desarrolle a lo largo de una asignatura de Prácticum. Cuando se desarrolla en cualquier otra asignatura, es conveniente estimular la realización de un diario de aprendizaje, donde el estudiante va reflexionando sobre el desarrollo de competencias profesionales en relación con los conceptos trabajados y las distintas experiencias propuestas en clase, además de con relación al diseño, desarrollo y evaluación de la lección de investigación. Es rico, además, implementar diferentes estrategias para que el alumnado pueda contrastar sus diarios, pues esto contribuye a crear el clima de confianza antes mencionado y permite enriquecer la experiencia al compartir diferentes puntos de vista.

La lectura de este diario por parte del tutor o la tutora 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 desarrollo de las lecciones de investigación.

Además del diario, el portafolio tiene tres momentos clave: la autoevaluación inicial, la reflexión final y la auto-calificación.

La *autoevaluación inicial* encabeza el Portafolio, y viene a recoger la presentación, expectativas y principios pedagógicos con los que el docente en formación comienza la experiencia de aprendizaje grupal e individual. Algunas de las preguntas que se formulan en este momento y que están disponibles en una guía detallada sobre el portafolios son: *¿Qué espero de esta experiencia? ¿Qué espero*

de mi tutor/a? ¿Qué espero de mí? ¿Qué imagen tengo de mi como maestro/a de infantil? ¿Para qué sirve la escuela? ¿Qué sentido tiene la educación infantil? ¿Qué es enseñar? ¿Y aprender? ¿Y educar? ¿Qué cosas aplicaría de la escuela que viví como alumno/a y qué cosas cambiaría? ¿Cuáles son mis principios pedagógicos básicos? ¿Cómo se traducen en la práctica?

La *reflexión final* consiste en un relato en el que el/la docente en formación expone su autopercepción sobre cómo se visualiza como docente una vez finalizado todo el proceso formativo, así como el camino seguido para llegar hasta donde está (experiencias, actividades, momentos, lecturas, intercambios, visitas, imágenes, reflexiones, etc.). Las preguntas que envuelven este relato son: *¿Qué he aprendido como docente? ¿Cómo se relaciona lo aprendido con las competencias a desarrollar? ¿Cómo han ido evolucionando mis principios pedagógicos? ¿Qué imagen como docente tengo ahora? ¿Qué entiendo por enseñar? ¿Y por aprender? ¿Y por educar? ¿Qué situaciones, momentos, lecturas, etc. me han ayudado a aprender lo anteriormente expuesto? ¿Cómo me ha servido la realización del diario, el proceso de LS, los encuentros y seminarios, etc.?*²

Por último, una vez realizada la valoración cualitativa, el/la futura docente tiene que *calificar* este proceso, justificando el por qué de la nota a través de la revisión de los criterios de evaluación (competencias) que se presentaron al inicio de la experiencia.

Como elemento fundamental de este proceso de evaluación aparece el *feedback* o *retroalimentación* de este diario por parte del tutor o la 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.

En nuestro caso, la retroalimentación que llevamos a cabo es individualizada y detallada tanto en los encuentros/seminarios/reuniones presenciales como virtualmente a través del Portafolios electrónico, y se caracteriza por:

- *Sembrar inquietud intelectual* en los participantes, invitándoles continuamente a leer y a acudir a referencias teóricas de peso que les iluminen a la hora de tomar decisiones a lo largo de todo el proceso. En este sentido, desde la tutoría se aporta el propio saber de las disciplinas, en relación unas con otras, y de la propia experiencia práctica docente, poniendo ejemplos, recomendando lecturas, recursos, etc.
- *Equilibrar la balanza entre las sugerencias de mejora y la valoración positiva de las cualidades del trabajo*, cuidando la motivación del alumnado y evitando así la frustración que podría suponer en ellos y ellas una crítica y cuestionamiento excesivo de sus formas de proceder, pero, al mismo tiempo, planteando retos asequibles y sugerencias concretas para abordarlos, que animen siempre al alumnado a profundizar en su aprendizaje (CLIVAZ y CLERC GEORGY, 2021).
- *Contribuir a que las voces de los docentes en formación que participan en esta experiencia sean escuchadas*, así como sus dudas e inquietudes, y por ello se hace fundamental que en dichos relatos y reflexiones se expresen sin miedos ni reservas. Según MURATA y KIM ENG (2021), es importante que el tutor o la tutora no sólo conozca bien el proceso de LS, sino también que comprenda una idea clave detrás de este proceso: su esencia cooperativa y sistemática para mejorar la calidad de la práctica de los futuros docentes.

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. Aún así en nuestra experiencia siguen apareciendo algunas evidencias que demuestran la tendencia de algunos/as 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 más adelante.

Dilemas al acompañar la Lesson Study

En las diferentes experiencias de LS desarrolladas, además de las cualidades anteriores, se reiteran una serie de retos que la tutoría debe afrontar. En primer lugar, y en conexión con lo que acabamos de señalar, se observa cómo los futuros docentes 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 sólo conducida por la necesidad de cumplir con los requerimientos formales de la tutoría. Indudablemente, el hecho de que la tutoría, además de acompañar el proceso, sea la encargada de la calificación de este, influye en esta cuestión. ¿Cómo estimular la necesaria formalización del diseño y de la evaluación de propuestas pedagógicas sin que se pierda el sentido de lo que se está haciendo? (SERVÁN, PEÑA y RODRÍGUEZ, 2020; SERVÁN y PEÑA, 2021).

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/a, 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 el alumnado universitario. 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 más o menos.

Esto a su vez provoca que, desde la tutoría, se genere un debate entre la paciencia necesaria para dejar que el alumnado luche por sí mismo con los diferentes retos que plantea el proceso, desarrollando autonomía, al mismo tiempo que se ofrece el suficiente andamiaje para sostener el aprendizaje. Hay una fina línea que separa el apoyo y acompañamiento apropiado, para asegurar que el alumnado sigue su propio camino, de la intervención excesiva que puede ahogar su autonomía. ¿Dónde está el equilibrio entre directividad y autonomía?, ¿cómo acompañar sin anular?, ¿cómo dejar hacer sin que surja el sentimiento de abandono?

Por último, facilitar el trabajo cooperativo también se convierte en un reto. La cooperación 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. En primer lugar, encontramos dificultades contextuales relacionadas con la dificultad de encontrar tiempos y espacios compartidos para trabajar juntos y juntas. Por otro lado, encontramos dificultades culturales. La cultura individualista que impregna nuestra sociedad, el trabajo academicista del alumnado en la Universidad y el aislamiento docente en las escuelas provocan falta de cohesión, de escucha y de cuidado del proceso grupal de la experiencia.

CONDICIONES CONTEXTUALES Y CULTURALES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA RELACIÓN PEDAGÓGICA

Nosotras lo que tenemos que empezar desde ya es a darle

forma al trabajo. No sé cómo lo vamos a hacer, si cada una va a hacer una parte o si vamos a quedar un día. No sé cómo hacerlo (Voz de una alumna, EC2, LS en 1.º del Grado en Educación Infantil, 23/04/2018).

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, *et al.*, 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 guarde una estrecha relación con el contexto dentro del cual se lleva a cabo la tutoría, la idoneidad del profesional-tutor/a que lleva a cabo el seguimiento, la preparación recibida, así como las estrategias que ese tutor/a emplea (RIPPON y Martin, 2003). 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. No obstante, la experiencia nos muestra que existe otro elemento que influye considerablemente en los procesos de acompañamiento y de cooperación: el *Hábitus* (BOURDIEU y WACQUANT, 2008). Según CARBALLO y NODA (2016), el *Hábitus* habilita una continuidad entre pasado y presente, permitiendo que las personas recuperen y actualicen las formas más adecuadas y exitosas de resolver problemas anteriormente utilizadas. Es entonces resumido como un principio instalado, generador de “improvisaciones” que son reguladas, generando prácticas e inercias propias de la sociedad moderna, y, por ende, de la cultura escolar (PÉREZ GÓMEZ, 1998) y que la mayor parte de las veces las mismas inercias —propias de la modernidad— nos impiden cuestionar. En este sentido, este modelo

de tutorización y enseñanza personalizada basada en la escucha, el acompañamiento y que estimula —a través de la reflexión sobre la acción— un terreno propicio para la reconstrucción del conocimiento práctico, se puede considerar como alternativa a un *Hábitus* marcado por la extensa inercia individualista, competitiva y basada en un modelo de educación bancaria ya denunciado por FREIRE (1975). Lástima que estos procesos vividos por el alumnado universitario de manera aislada queden sólo en eso, en experiencias de un solo ciclo. Por esta razón el siguiente reto que nos planteamos está en habilitar un marco formativo que conecte el periodo inicial con el permanente, de manera que los ciclos basados en la reflexión, diseño y acción cooperativa impregnen la cultura escolar, así como el quehacer docente desde su formación inicial en la universidad hasta su desarrollo profesional en la escuela.

1 Estas guías las veremos con detenimiento en el capítulo 9 y son elaboradas colaborativamente por los diferentes docentes que utilizan la Lesson Study en el marco de su docencia.

2 Se pueden consultar los diferentes documentos con que se estimula la realización del portafolio en el capítulo 9.