

Nicolás de-Alba-Fernández  
Rafael Porlán (Coords.)

# DOCENTES UNIVERSITARIOS

Una formación centrada en la práctica

comunidades de aprendizaje  
docencia universitaria  
aprendizaje basado en la investigación  
ciclos de mejora  
acompañamiento experto  
innovación  
educación superior  
escaleras de aprendizaje  
formación docente problemas  
contenidos  
aula invertida lesson study  
obstáculos  
metodología soft.  
evaluación docencia universitaria  
investigación



Morata



**Temas:** Enseñanza universitaria

**Nicolás DE-ALBA-FERNÁNDEZ**  
**y Rafael PORLÁN (Coords.)**

# **Docentes universitarios**

## **Una formación centrada en la práctica**

Con la colaboración de:

Alfredo PRIETO, Xavier GIMÉNEZ, Encarnación SOTO GÓMEZ,  
Ángel PÉREZ GÓMEZ, Cristina RODRÍGUEZ ROBLES, Javier PARICIO,  
Olga DUARTE PIÑA, Noelia PÉREZ-RODRÍGUEZ, Gabriela DELORD,  
Soraya HAMED, Elisa NAVARRO-MEDINA, Concepción TORRES-BEGINES,  
Beatriz HORTIGÓN



Ediciones **Morata** S.L.

Fundada en 1920

Nuestra Señora del Rosario, 14, bajo  
28701 San Sebastián de los Reyes – Madrid - ESPAÑA  
morata@edmorata.es – www.edmorata.es

© Nicolás DE-ALBA-FERNÁNDEZ y Rafael PORLÁN (Coords.), Alfredo PRIETO, Xavier GIMÉNEZ, Encarnación SOTO GÓMEZ, Ángel PÉREZ GÓMEZ, Cristina RODRÍGUEZ ROBLES, Javier PARICIO, Olga DUARTE PIÑA, Noelia PÉREZ-RODRÍGUEZ, Gabriela DELORD, Soraya HAMED, Elisa NAVARRO-MEDINA, Concepción TORRES-BEGINES, Beatriz HORTIGÓN

Esta obra ha sido financiada por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad - Agencia Estatal de Investigación y por los fondos FEDER, a través del proyecto EDU2016-75604-P.



\* Siempre deseamos evitar el sexismo verbal, pero también queremos alejarnos de la reiteración que supone llenar todo el libro de referencias a ambos sexos. Así pues, a veces se incluyen expresiones como “niños y niñas”, “alumnos y alumnas” y otras veces se utiliza el masculino en general o algún genérico como profesorado y alumnado (*N. del E.*)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

Todas las direcciones de Internet que se dan en este libro son válidas en el momento en que fueron consultadas. Sin embargo, debido a la naturaleza dinámica de la red, algunas direcciones o páginas pueden haber cambiado o no existir. El autor y la editorial sienten los inconvenientes que esto pueda acarrear a los lectores pero, no asumen ninguna responsabilidad por tales cambios.

© EDICIONES MORATA, S. L. (2020)  
Nuestra Sra. del Rosario, 14, bajo  
28701 San Sebastián de los Reyes (Madrid)  
[www.edmorata.es-morata@edmorata.es](http://www.edmorata.es-morata@edmorata.es)

Derechos reservados  
ISBNpapel: 978-84-7112-978-9  
ISBNebook: 978-84-7112-979-6  
Depósito legal: M-4923-2020

Compuesto por: M. C. Casco Simancas  
*Printed in Spain* - Impreso en España  
Imprime: ELECE Industrias Gráficas S. L. Algete (Madrid)

Diseño cubierta: Equipo TARAMO



# Contenido

<b>Índice de Figuras</b> .....	11
<b>Índice de Tablas</b> .....	15
<b>Introducción.</b> Por Rafael PORLÁN y Nicolás DE-ALBA-FERNÁNDEZ .....	17

## Parte I FUNDAMENTOS

<b>CAPÍTULO 1. La enseñanza universitaria basada en la actividad del estudiante: evidencias de su validez,</b> por Alfredo PRIETO y Xavier GIMÉNEZ .....	23
Algunos estudios que ponen en evidencia la mejora en el aprendizaje de los estudiantes, 24.—La enseñanza basada en la actividad del estudiante y sus diferentes alternativas, 31.—La experiencia con el aprendizaje activo y el aula invertida adaptativa en el área de Inmunología de la Universidad de Alcalá, 39.—Un caso en la Facultad de Química de la Universidad de Barcelona, 43.—La enseñanza basada en evidencias, 49.—Implicaciones para la formación de los docentes universitarios, 51.	
<b>CAPÍTULO 2. Aprender a enseñar en la universidad: De la Investigación Acción a la Lesson Study,</b> por Encarnación SOTO GÓMEZ, Ángel PÉREZ GÓMEZ y Cristina RODRÍGUEZ ROBLES .....	55
Introducción: Los retos actuales de la docencia universitaria, 56.—Una nueva pedagogía universitaria para provocar aprendizaje relevante, 56.—Desarrollo profesional docente: Del conocimiento al pensamiento práctico. El sentido de la Investigación Acción en la universidad, 62.—De la Investigación Acción a la <i>Lesson Study</i> : Investigación cooperativa en la docencia universitaria, 63.— <i>Lesson Study</i> , un marco y un territorio, 65.— <i>La Lesson Study</i> , un reto para el sistema universitario. Algunos modelos de interés en el panorama internacional, 74.	

<b>CAPÍTULO 3. Cinco principios para una formación del profesorado basada en la idea de <i>Scholarship of Teaching and Learning</i> (SoTL),</b>	
por Javier PARICIO .....	83
La definición de SoTL, 84.—Principio 1. Problematizar la propia docencia, 90.—Principio 2. Partir del estado de la cuestión, 92.—Principio 3. Aplicar el rigor metodológico propio de lo académico, 94.—Principio 4. Compartir, publicar y debatir entre pares, 96.—Principio 5. Plantear el problema desde dentro de la disciplina, 98.—Conclusiones, 100.	
<b>CAPÍTULO 4. La investigación sobre formación docente del profesorado universitario. Algunas aportaciones relevantes,</b>	
por Olga DUARTE PIÑA y Noelia PÉREZ-RODRÍGUEZ .....	103
Hacia un modelo de docencia y formación constructivista e investigativo, 104.—La pertinencia de los programas institucionales de formación docente, 107.—Los tiempos, ritmos y la gradualidad de los procesos formativos, 111.—La formación entre iguales, las comunidades de aprendizaje y el acompañamiento experto, 114.—La relación entre lo cognitivo y lo emocional en los procesos de mejora, 117.—La vinculación entre formación y práctica de aula, 121.	
<b>CAPÍTULO 5. Los Ciclos de Mejora en el Aula,</b>	
por Gabriela DELORD, Soraya HAMED, Rafael PORLÁN y Nicolás DE-ALBA-FERNÁNDEZ .....	127
Principios generales para una formación docente centrada en la práctica, 128.—El Programa de Formación e Innovación Docente del Profesorado de la Universidad de Sevilla: El Programa FIDOP, 129.—Los Ciclos de Mejora en el Aula, 134.—Módulo uno: ¿Cómo es mi enseñanza?, 138.—Módulo dos: ¿Qué metodología quiero seguir en el ciclo de mejora?, 141.—Módulo tres: ¿Qué secuencias de actividades aplicar en el CIMA?, 144.—Módulo cuatro: ¿Qué contenidos quiero que aprendan los estudiantes?, 147.—Módulo cinco: ¿Qué problemas proponer en el CIMA?, 149.—Módulo seis: ¿Qué ideas tienen los estudiantes sobre los problemas?, 151.—Módulo siete: ¿Cómo analizar las ideas de los estudiantes y para qué?, 154.—Módulo ocho: ¿Cómo ha funcionado la experimentación del CIMA?, 158.—Módulo nueve: ¿Cómo continuar mejorando?, 159.	

## Parte II

### INVESTIGACIÓN SOBRE EL PROGRAMA DE FORMACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

<b>CAPÍTULO 6. Fases, participantes e instrumentos de la investigación,</b>	
por Elisa NAVARRO-MEDINA, Nicolás DE-ALBA-FERNÁNDEZ y Rafael PORLÁN .....	165
Introducción, 165.—Estudio primero: Progresión de los participantes en el Programa FIDOP, 168.—Estudio segundo: Análisis de casos representativos, 177.	

<b>CAPÍTULO 7. La progresión de los modelos docentes universitarios: Resultados del primer estudio</b> , por Nicolás DE-ALBA-FERNÁNDEZ, Elisa NAVARRO-MEDINA y Rafael PORLÁN .....	191
Introducción, 192.—Modelos docentes, 193.—Modelo Constructivista e Investigativo, centrado en los estudiantes, 194.—Modelo Transmisivo, centrado en el profesor y en la materia, 201.—Modelo de Transmisión Abierto a los Estudiantes, 207.—Modelo de Resolución de Problemas Cerrados, 211.—Resultados del estudio primero: Progresión de Modelos de Docencia Universitaria (PMDU), 220.—Resultados del estudio primero: Progresiones de la muestra en cada subcategoría, 227.	
<b>CAPÍTULO 8. Estudio de Caso de un Ciclo de Mejora en Ciencias de la Educación (Lengua española y su Didáctica)</b> , por Noelia PÉREZ-RODRÍGUEZ, Olga DUARTE PIÑA y Concepción TORRES-BEGINES .....	231
Contenidos, 232.—Metodología, 244.—Evaluación, 257.—Valoraciones y emociones, 266.	
<b>CAPÍTULO 9. Estudio de Caso de un Ciclo de Mejora en Ciencias y Tecnología (Resistencia de Materiales y Estructuras)</b> , por Gabriela DELORD, Soraya HAMED, Rafael PORLÁN y Beatriz HORTIGÓN .....	271
Contenidos, 272.—Metodología, 280.—Evaluación, 294.—Valoraciones y emociones, 303.	
<b>Relación de autores</b> .....	309
<b>Bibliografía</b> .....	313





# Índice de Figuras

<b>Figura 1.1.</b> Uso del tiempo de clase en las distintas metodologías de enseñanza-aprendizaje .....	33
<b>Figura 1.2.</b> Estrategias de enseñanza deductiva vs. aprendizaje inductivo y métodos híbridos .....	35
<b>Figura 1.3.</b> La pirámide de las modalidades del aprendizaje por indagación .....	37
<b>Figura 1.4.</b> Resultados en la asignatura Inmunología, Genómica y Farmacogenómica del grado en Farmacia de la UAH .....	42
<b>Figura 1.5.</b> Porcentaje de alumnos aprobados, en función del tiempo, para la asignatura Recursos Informáticos, impartida durante el primer año del Grado de Química en la Universidad de Barcelona .....	48
<b>Figura 2.1.</b> Fases de la <i>Lesson Study</i> .....	69
<b>Figura 2.2.</b> El proceso <i>Lesson Study</i> básica en Reino Unido (DUDLEY, 2015) .....	78
<b>Figura 5.1.</b> Organigrama de las líneas de actuación del Programa FIDOP de la US .....	134
<b>Figura 5.2.</b> Los problemas prácticos docentes y sus interacciones .....	139
<b>Figura 5.3.</b> Tipos de modelos metodológicos y sus fundamentos .....	140
<b>Figura 5.4.</b> Diferentes dimensiones que obstaculizan la mejora docente ....	142
<b>Figura 5.5.</b> Relaciones entre el modelo real, ideal y posible de enseñanza .....	143

<b>Figura 5.6.</b> Ejemplos de modelos metodológicos posibles de participantes .....	144
<b>Figura 5.7.</b> Los problemas del mapa organizan las secuencias de actividades y permiten abordar los contenidos previstos .....	151
<b>Figura 5.8.</b> Los problemas dan coherencia a las relaciones entre el mapa de contenidos, las secuencias de actividades y el cuestionario de evaluación .....	152
<b>Figura 5.9.</b> Esquema general de la estrategia de Ciclos de Mejora en el Aula .....	161
<b>Figura 6.1.</b> Estudios y fases del proceso de investigación .....	167
<b>Figura 6.2.</b> Línea cronológica de los estudios, fases e instrumentos .....	168
<b>Figura 7.1.</b> Modelos docentes y obstáculos de progresión .....	194
<b>Figura 7.2.</b> Resultados en Tipos de Contenidos .....	227
<b>Figura 7.3.</b> Resultados en Contenidos Estructurantes .....	227
<b>Figura 7.4.</b> Resultados en Interacciones entre los Contenidos .....	227
<b>Figura 7.5.</b> Resultados en Formulación de Problemas .....	227
<b>Figura 7.6.</b> Resultados en Modelo Metodológico .....	228
<b>Figura 7.7.</b> Resultados en Secuencia y Orden de las Actividades .....	228
<b>Figura 7.8.</b> Resultados en Enseñanza Adaptada .....	228
<b>Figura 7.9.</b> Resultados en Progresión del Aprendizaje de los Estudiantes ...	228
<b>Figura 7.10.</b> Resultados en Evaluación y Calificación de los Estudiantes ....	229
<b>Figura 7.11.</b> Resultados en Evaluación de la Práctica Docente y del Diseño Didáctico .....	229
<b>Figura 8.1.</b> Progresión de la docente en la subcategoría “referentes para la formulación del contenido” .....	234
<b>Figura 8.2.</b> Unidad de información sobre “tipos de contenidos” (Informe final público CIMA 1, 7:2) .....	235
<b>Figura 8.3.</b> Unidad de información sobre “Tipos de Contenidos” (Diseño CIMA 2,1:11) .....	235
<b>Figura 8.4.</b> Progresión de la docente en la subcategoría “tipos de contenidos” .....	237
<b>Figura 8.5.</b> Progresión de la docente en la subcategoría “contenidos estructurantes” .....	238
<b>Figura 8.6.</b> Progresión de la docente en la subcategoría “interacciones entre los contenidos” .....	239

<b>Figura 8.7.</b> Progresión de la docente en la subcategoría “formulación de problemas” .....	241
<b>Figura 8.8.</b> Progresión en la subcategoría “obstáculos para el cambio en contenidos” .....	243
<b>Figura 8.9.</b> Modelo metodológico de la docente antes de empezar la formación .....	244
<b>Figura 8.10.</b> Modelo metodológico de la docente en el CIMA 1 .....	245
<b>Figura 8.11.</b> Modelo metodológico de la docente en el CIMA 2 .....	246
<b>Figura 8.12.</b> Progresión de la docente en la subcategoría “modelo metodológico” .....	249
<b>Figura 8.13.</b> Secuencia de actividades en el Grupo Grande y en los Grupos Reducidos del primer CIMA .....	250
<b>Figura 8.14.</b> Progresión de la docente respecto a la subcategoría “secuencia y orden de las actividades” .....	252
<b>Figura 8.15.</b> Progresión de la docente en la subcategoría “adaptación de la enseñanza al aprendizaje” .....	254
<b>Figura 8.16.</b> Progresión de la docente en la subcategoría “obstáculos en metodología” .....	256
<b>Figura 8.17.</b> Categorización en niveles de las ideas de los estudiantes (Informe final público CIMA 1, 7:11) .....	258
<b>Figura 8.18.</b> Evolución de la docente en la subcategoría “progresión del aprendizaje de los estudiantes” .....	260
<b>Figura 8.19.</b> Evolución de la docente en la subcategoría “evaluación y calificación de los estudiantes” .....	263
<b>Figura 8.20.</b> Progresión de la docente en la subcategoría “evaluación de la práctica docente y del diseño didáctico” .....	265
<b>Figura 9.1.</b> Unidad de información sobre la subcategoría “tipos de contenidos” presente tanto en el Informe final público del primer ciclo como en el Diseño del segundo .....	273
<b>Figura 9.2.</b> Progresión de la docente con respecto a la subcategoría “tipos de contenidos” .....	274
<b>Figura 9.3.</b> Progresión de la docente con respecto a la subcategoría “contenidos estructurantes” .....	276
<b>Figura 9.4.</b> Progresión de la docente en la subcategoría “interacción entre los contenidos” .....	277

<b>Figura 9.5.</b> Progresión de la docente respecto a la subcategoría “formulación de problemas” .....	279
<b>Figura 9.6.</b> Modelo metodológico de la docente antes de la formación .....	281
<b>Figura 9.7.</b> Modelo metodológico de la docente en el CIMA 1 .....	282
<b>Figura 9.8.</b> Modelo metodológico de la docente en el CIMA 2 .....	283
<b>Figura 9.9.</b> Progresión de la docente en la subcategoría “modelo metodológico” .....	286
<b>Figura 9.10.</b> Secuencia de actividades del primer CIMA .....	288
<b>Figura 9.11.</b> Progresión de la docente en la subcategoría “secuencia y el orden de las actividades” .....	289
<b>Figura 9.12.</b> Progresión de la docente en la subcategoría “adaptación de la enseñanza al aprendizaje” .....	292
<b>Figura 9.13.</b> Progresión de la docente en la subcategoría “obstáculos en metodología” .....	293
<b>Figura 9.14.</b> Escaleras de niveles de respuestas y obstáculos sobre la pregunta 3 del cuestionario .....	295
<b>Figura 9.15.</b> Evolución de la práctica de la docente en la subcategoría “progresión del aprendizaje de los estudiantes” .....	297
<b>Figura 9.16.</b> Progresión de la práctica de la docente en la subcategoría “evaluación y calificación de los estudiantes” .....	300
<b>Figura 9.17.</b> Progresión de la docente en la subcategoría “evaluación de la práctica docente y del diseño didáctico” .....	302



# Índice de Tablas

<b>Tabla 1.1.</b> Comparación de metodologías inductivas “light” o híbridas (retos sencillos) para el fomento del estudio previo .....	28
<b>Tabla 2.1.</b> Adaptación de la Tabla de FERNÁNDEZ y YOSHIDA (2004) y <i>Lesson Study Group</i> at Mills College .....	68
<b>Tabla 2.2.</b> Lynn Liptak en <i>Lesson Study Group</i> at Mills College (Chicago) .....	72
<b>Tabla 2.3.</b> Ejes, hábitos y disposiciones del aprendizaje en la universidad (CERBIN, 2011) .....	76
<b>Tabla 5.1.</b> Diferentes variables que se pueden tener en cuenta en la evaluación y calificación .....	157
<b>Tabla 6.1.</b> Ejemplo de análisis de una pregunta para los evaluadores .....	170
<b>Tabla 6.2.</b> Tabla de progresión de un sujeto en la categoría contenidos .....	177
<b>Tabla 6.3.</b> Resultados del análisis de conglomerados K-medias .....	177
<b>Tabla 6.4.</b> Número de participantes en CGDU (2017) y en REFID (2018) y número seleccionado para el estudio dos .....	178
<b>Tabla 6.5.</b> Distribución de áreas de conocimiento por grupos del estudio dos .....	178



# Aprender a enseñar en la universidad: De la Investigación Acción a la Lesson Study<sup>1</sup>

Encarnación SOTO GÓMEZ  
Ángel PÉREZ GÓMEZ  
Cristina RODRÍGUEZ ROBLES

## Presentación

El presente capítulo pretende ofrecer las sugerentes potencialidades que abre el movimiento de Lesson Study (LS), de tradición centenaria en Japón, para la formación de los docentes universitarios. Se analizan y debaten los principales supuestos teóricos en los que se apoya, con especial relevancia en el tránsito del conocimiento al pensamiento práctico. Al mismo tiempo, se presentan los procesos básicos de esta estrategia para formar las competencias profesionales de los docentes universitarios, así como ejemplificaciones nacionales e internacionales que facilitan la comprensión de sus posibilidades y límites en los escenarios concretos. Por su carácter cooperativo, experimental,

---

<sup>1</sup> Síntesis y avances teóricos del Proyecto de I+D 2017: Lesson Studies, escuela y universidad: investigando la reconstrucción del conocimiento práctico en la formación inicial del profesorado (EDU 2017-86082-p), financiado por el Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, subprograma estatal de generación de conocimiento.

práctico e innovador, centrado en los aprendices, por incorporar un movimiento permanente de interacción de la investigación documentada y la innovación reflexiva, así como por la claridad y sencillez de sus procesos y propuestas metodológicas, pensamos que la LS puede considerarse una de las estrategias más potentes en la formación del profesorado universitario.

## **Introducción: Los retos actuales de la docencia universitaria**

La universidad española ha experimentado un desarrollo considerable en el ámbito de la investigación, hoy amenazada seriamente por la política de recortes, aunque se encuentra, salvo dignas y escasas excepciones, claramente estancada en un modelo obsoleto de enseñanza como transmisión oral de información en clases masificadas, toma de apuntes y reproducción fiel de contenidos aprendidos de memoria en exámenes y pruebas estandarizadas de papel y lápiz. Esta forma de enseñar provoca en el mejor de los casos, un aprendizaje memorístico de bajo nivel intelectual y escasa utilidad, que cuesta mucho retener y poco olvidar. Entre los motivos más destacados de este deterioro cabría señalar los siguientes:

- Una cultura pedagógica academicista en la que domina la desconexión de la teoría con la práctica y que se manifiesta en el dualismo persistente entre “teorías declaradas” y “teorías en uso”.
- La esterilidad de la enseñanza como transmisión, así como del aprendizaje memorístico, para provocar la transferencia, cercana y lejana, de los aprendizajes.
- La extraordinaria dificultad para transformar y reconstruir las creencias pedagógicas espontáneas e implícitas de los docentes universitarios.
- La escasa consideración del académico universitario como docente y en consecuencia de su necesidad de formación específica como profesional de la enseñanza y el aprendizaje.
- La influencia persistente de cambiantes exigencias políticas y económicas de dudosa oportunidad para la calidad de la docencia.

## **Una nueva pedagogía universitaria para provocar aprendizaje relevante**

Seamos conscientes o no, los académicos universitarios que trabajamos enseñando, estamos implicados en el aprendizaje de los estudiantes y, en gran

medida, somos responsables de su calidad. Pues bien, el aprendizaje relevante y duradero, en cualquier ámbito del saber universitario, implica cambios relativamente permanentes y transferibles en los conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores de una persona en cada ámbito disciplinar o interdisciplinar. Frente a la idea del aprendizaje como la adquisición o incorporación de un conocimiento, fundamentalmente memorístico, que no estaba en la mente, la ciencia del aprendizaje asume hoy en día, que aprender es cambiar lo que ya somos. Aprender es transformar la información que uno ya tiene al incorporar la que recibe para convertirla en conocimiento propio, autónomo y activo para comprender y actuar (POZO, 2014). En definitiva, el aprendizaje relevante puede considerarse como un proceso continuo de construcción, deconstrucción y reconstrucción del entramado de representaciones cognitivas y emocionales, conscientes e inconscientes, en un determinado campo del saber y del hacer.

En síntesis, sea denominado aprendizaje profundo (DARLING-HAMMOND y OAKES, 2019), aprendizaje transformativo (KORTHAGEN y NUIJTEN, 2018) o conocimiento experto o avanzado (KINCHIN y CABOT, 2010), el aprendizaje relevante (PÉREZ GÓMEZ, 1998), útil y duradero que se pretende provocar en la docencia universitaria contiene las siguientes características que implican una nueva cultura pedagógica en la universidad:

- Es un aprendizaje experiencial y personalizado. Que produce cambios sustanciales en la forma de ver y comprender tanto al propio sujeto como al mundo natural o social que habita (KOLB, 2014).
- Es un aprendizaje contextualizado, situado en coordenadas espaciales, temporales y sociales concretas y reales (CLANDININ y CONELY, 2000).
- Es un aprendizaje con capacidad de transferencia cercana y lejana. Constituido por patrones estructurales y procedimentales útiles para afrontar situaciones y problemas similares y distantes (KORTHAGEN, 2017a; KORTHAGEN y NUIJTEN, 2018).
- Se adquiere participando activamente en comunidades productivas que experimentan y reflexionan sobre la eficacia y el sentido de las prácticas en torno a casos, problemas y proyectos (LAVE y WENGER, 1991; WENGER, 1998).
- Es un aprendizaje eminentemente social y cooperativo, que lidia inevitablemente con problemas éticos y políticos de equidad y justicia social (ELLIOT, 2015a; KORTHAGEN y NUIJTEN, 2018).
- Constituye un aprendizaje holístico que afecta a todas las dimensiones de la personalidad del aprendiz: tanto a sus componentes cognitivos (conocimientos y habilidades) como a sus componentes socio afectivos (emociones, actitudes y valores) (PÉREZ GÓMEZ, 2012, 2017; DARLING-HAMMOND y OAKES, 2019).

Si se pretende fomentar este tipo de aprendizaje, la enseñanza universitaria, a nuestro entender, debe asumir los siguientes presupuestos que la investigación

en neurociencia, psicología y pedagogía han confirmado (DAMASIO, 2010; POZO, 2014, PÉREZ GÓMEZ, 2017):

- **Enseñanza holística.** Del conocimiento a las competencias. En la enseñanza universitaria debemos considerar al aprendiz como “ser humano completo”, que desarrolla recursos de comprensión, auto-organización y actuación en el campo profesional. Esta nueva mirada epistémica induce una pedagogía de la era digital que recupera al aprendiz activo como ser humano —emociones y razón, consciente e inconsciente, cuerpo y mente, individuo y colectividad (PÉREZ GÓMEZ 2012, 2017; KORTHAGEN y NUIJTEN, 2018). Necesitamos orientar este aprendizaje profundo hacia el desarrollo de las competencias, entendidas como sistemas de comprensión y actuación —que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores— abarcando el desarrollo integral del ser humano. Este desarrollo incluye un triple saber: saber pensar, saber comunicar y saber hacer.

### **Procesos básicos que deben experimentar los estudiantes en la universidad**

El desarrollo de las competencias humanas y profesionales requiere experiencias personales relevantes de indagación, descubrimiento y actuación en prolongados períodos de tiempo. A este respecto, cabe distinguir cuatro procesos básicos que toda propuesta pedagógica relevante en la universidad debe provocar en cada uno de los aprendices:

- Análisis y diagnóstico comprensivo de las situaciones problemáticas.
- Diseño y planificación de los modos más adecuados de intervención.
- Actuación flexible, sensible, creativa y adaptativa.
- Evaluación reflexiva de procesos y resultados y formulación de propuestas de mejora.

Estos procesos constituyen, a nuestro entender, el esqueleto metodológico de una nueva cultura pedagógica para la universidad donde la investigación se convierte en la columna vertebral de la enseñanza y del aprendizaje. Si en nuestra práctica cotidiana como docentes no encontramos a nuestros aprendices implicados en estos procesos imprescindibles, podemos empezar a sospechar que difícilmente estamos contribuyendo a que desarrollen las competencias profesionales que les proporcionan autonomía, eficacia y creatividad en su actuación.

- **Enseñanza activa.** Las competencias se adquieren, se reconstruyen y se consolidan en la acción. La nueva pedagogía ha de tomar en

consideración que los recursos que cada aprendiz activa en las situaciones problemáticas de la vida cotidiana, personal y profesional son de naturaleza consciente e inconsciente, se adquirieron en la experiencia, y su reconstrucción educativa requiere también la experiencia, las vivencias y la reflexión sobre las mismas. ¿Cómo reconstruir dichos recursos en la vida universitaria? Las disposiciones subjetivas (hábitos, actitudes, emociones y valores) no se disuelven ni se reconstruyen por la exposición del individuo a interacciones meramente teóricas, aprendizajes académicos o discursos. Por ello encontramos con demasiada frecuencia tanta distancia entre las teorías proclamadas y las teorías en uso (ARGYRIS, 1993), entre lo que pensamos, decimos, sentimos y hacemos, entre el conocimiento con “valor de uso” y el conocimiento con “valor de cambio”. Aprender a pensar, comunicar y hacer “requiere el fortalecimiento de las experiencias prácticas, relacionadas con problemas auténticos en contextos reales, presenciales o virtuales”.

- El desarrollo de las competencias se enmarca en *una enseñanza personalizada*, lo que implica la transición de un modelo masificado de talla única, centrado en el docente, propio de la era industrial del siglo XIX, dominante en nuestras universidades, a un modelo centrado en el aprendiz. El desafío actual consiste en provocar el desarrollo personalizado y hasta el máximo de sus posibilidades de todos y cada uno de los aprendices, celebrando la diversidad, la singularidad de cada uno y respetando la discrepancia. Aprender de manera profunda y sostenible requiere promover un proceso de apropiación subjetiva de los elementos y herramientas que el aprendiz utiliza para comprender, resolver problemas y transformar el escenario (FREIBERG y LAMB, 2009). Esta adecuación singular a los ritmos, intereses, procesos y capacidades de cada estudiante es hoy más posible que nunca por la riqueza de las herramientas digitales que permiten la diferenciación personal y la comunicación específica.
- Organizar *el currículum en torno a casos, situaciones, problemas y proyectos*. Es decir, comenzar el aprendizaje por el territorio en vez de por el mapa, por la pregunta en vez de por la respuesta, asumir el principio pedagógico “primero las vivencias y después las formalizaciones”. Las disciplinas científicas, humanistas o artísticas ofrecen el mejor conocimiento disponible, pero su lógica epistémica no debe imponer una estrategia pedagógica lineal y mecánica que se mueve exclusivamente en el terreno de la abstracción. Por el contrario, el conocimiento no puede considerarse como un objeto que se adquiere en el vacío, sino como el mejor instrumento, la herramienta más potente para analizar, comprender, diseñar, desarrollar y evaluar los dilemas que despiertan la curiosidad del aprendiz y que son relevantes en cada campo del saber.

- Trabajar por problemas, casos o proyectos requiere elaborar un currículum en el que la mayoría de los problemas se refieran a situaciones novedosas y provocativas, es decir, situaciones en las que no parezca obvia la solución, ni las peculiaridades del problema. El currículo tiene que poner al estudiante en situaciones de desafío, donde la primera tarea sea descubrir y sopesar tanto las dimensiones aparentes como las ocultas del problema, buscar el conocimiento adecuado y relevante para identificarlas, entenderlas y afrontarlas.
- Es esta, a nuestro entender, una de las competencias fundamentales del docente en general y del universitario de manera muy especial, y que constituye el valor añadido del docente universitario sobre el experto académico: “La transposición didáctica”, es decir, la capacidad para diseñar y planificar estrategias, programas y tareas que impliquen al aprendiz en casos, situaciones, problemas y proyectos reales, presenciales o virtuales, estrechamente ligados al contexto de la práctica social o profesional, que vayan saturando el esqueleto conceptual de la disciplina y que al mismo tiempo sean oportunos y relevantes para la comunidad social y para la formación profesional del aprendiz universitario. De este modo, “la enseñanza universitaria se constituye como un proceso continuo de investigación, diseño y experimentación”.
- *La metacognición* adquiere una especial relevancia en este complejo proceso de formación y reformulación del conocimiento práctico de cualquier profesional, pero en especial de aquellos que se mueven permanentemente en el territorio de las interacciones humanas o en las fronteras éticas del quehacer científico y técnico. La metacognición se propone conocer lo que pensamos y cómo nos sentimos por pensar así y ofrecer a cada profesional la oportunidad de conocer y comprender las fortalezas y debilidades de su conocimiento práctico, sus cualidades y competencias personales y profesionales, así como el sentido de su quehacer y los límites éticos de su intervención profesional. Porque, además de tener más conocimientos y mejor relacionados, lo que caracteriza a un profesional experto y reflexivo es que hace una mejor gestión metacognitiva de su conocimiento, toma decisiones sobre el manejo de sus mapas en cada viaje que realiza por territorios muchas veces inexplorados y tejidos de complejidad e incertidumbre. La metacognición es, pues, una estrategia privilegiada para formar expertos competentes en la gestión autónoma, creativa y sabia del conocimiento, capaces de definir nuevos problemas y proponer novedosas alternativas.
- Promover *la evaluación formativa, educativa*, coherente con los propósitos de esta nueva cultura pedagógica de la universidad. Lo que implica fomentar la evaluación que ayuda a mejorar los procesos de aprendizaje, es decir, a estimular los procesos de auto y coevaluación entre pares,

el reconocimiento del error como ocasión de aprendizaje, la utilización de procedimientos, como el portafolios, la observación de la práctica, el debate, la tutorización cercana..., que ayuden al aprendiz a conocer sus fortalezas y debilidades, en su conocimiento teórico y en su conocimiento práctico, a reflexionar sobre el valor de sus adquisiciones y a asumir la regulación de su propio proceso de aprendizaje (RAVITCH, 2010; PÉREZ GÓMEZ, 2012).

- En el modelo convencional de universidad existe una hipertrofia de calificación y una atrofia de evaluación. Es decir, una sobreabundancia de evaluación sumativa del supuesto progreso de los estudiantes en cada una de las numerosas microasignaturas que tiene que superar y una sorprendente atrofia de la evaluación formativa, como proceso completo de diagnóstico de las fortalezas y debilidades del desarrollo de cada uno de los componentes que conforman las competencias profesionales de cada aprendiz. Con demasiada frecuencia olvidamos elementos decisivos como el amor al aprendizaje, la pasión por el saber, las actitudes de búsqueda, el respeto a las evidencias, la indagación y el deseo de crear y expresar la propia identidad y el compromiso con el ejercicio profesional bien hecho. Los procesos verdaderamente importantes son suficientemente complejos y desbordan la pretensión de medirlos mediante estándares comunes, requieren la utilización de estándares singulares, adaptados a la diversidad de itinerarios y modos personales de actuar y crear (PÉREZ GÓMEZ y cols., 2008).
- Iniciar el tránsito del docente como transmisor de información al *docente como tutor del aprendizaje de todos y cada uno de los aprendices*. Además de transmitir y explicar el docente universitario debe asumir la responsabilidad de provocar el aprendizaje relevante y duradero de todos y cada uno de los aprendices. Se requiere reinventar la profesión del docente universitario que está apasionado por el saber, el descubrimiento, la ciencia, las artes y la cultura, pero que necesita también la pasión por ayudar a aprender a todos y cada uno de sus aprendices. Ante estos nuevos retos, los docentes en la era digital somos más necesarios que nunca (PÉREZ GÓMEZ, 2010; ZEICHNER, 2010; KORTHAGEN y NUIJTEN, 2018; DARLING-HAMMOND y OAKES, 2019), no precisamente para transmitir, sino para ayudar a aprender, a construir y reconstruir el propio conocimiento, a que cada estudiante autorregule su aprendizaje y aprenda cómo aprender a lo largo de toda la vida. Una de las competencias profesionales de los docentes universitarios más singular es, en nuestra opinión, la capacidad de diseñar y crear contextos potentes de aprendizaje y comunidades de aprendizaje de apoyo mutuo. Contextos sociales permeados por los valores éticos de la convivencia democrática, la solidaridad y la justicia social, así como contextos epistémicos saturados por las exigencias de

la investigación científica rigurosa, el diseño de innovaciones relevantes y la experimentación artística y técnica.

## **Desarrollo profesional docente: Del conocimiento al pensamiento práctico. El sentido de la Investigación Acción en la universidad**

La formación de los docentes universitarios competentes para desarrollar esta nueva cultura pedagógica requiere, en primer lugar, la clarificación de dos términos y la comprensión de los procesos que se establecen entre ellos: conocimiento y pensamiento prácticos (SCHÖN, 1998; PÉREZ GÓMEZ, 2010, 2017; KORTHAGEN, 2017B; KORTHAGEN y NUIJTEN, 2018).

Puede definirse el “conocimiento práctico”, o “conocimiento en la acción”, como el conjunto de creencias, habilidades, valores, actitudes y emociones que operan de manera automática, implícita, sin necesidad de la conciencia, y que condicionan nuestra percepción, interpretación, toma de decisiones y actuación. Pertenecen al “sistema I” que KAHNEMAN (2015) ha identificado de manera rigurosa y detallada, y hacen referencia a un sistema de procesamiento y respuesta, rápido, automático, subconsciente, muy útil y eficaz, pero generalmente muy pobre desde el punto de vista epistemológico, cargado de prejuicios, lagunas, lugares comunes y contradicciones. Es el fruto de la experiencia biográfica de cada sujeto en el contexto que rodea su existencia. El modo natural de funcionamiento del cerebro, con el propósito de ahorrar energía, minimizar el peligro, ser eficaz y maximizar recompensas, es automatizar las asociaciones y los esquemas de comprensión y actuación que vamos consolidando, siempre que funcionen y nos sirvan, aunque hayan sido formados de manera poco consciente e informada, bajo la influencia de las condiciones particulares que rodean las experiencias cotidianas de cada sujeto.

El “pensamiento práctico” incluye el conocimiento en la acción o conocimiento práctico más el “conocimiento declarativo” y “el conocimiento reflexivo sobre la acción”. Es decir, está constituido por todos los recursos (conscientes y subconscientes) que utilizamos los seres humanos cuando intentamos comprender, diseñar e intervenir en una situación concreta y compleja de la vida personal o profesional. Son recursos cognitivos y afectivos que pertenecen esencialmente al “sistema II” de KAHNEMAN (2015) que, de forma plural, lenta y reflexiva, le ayuda a tomar en consideración, conscientemente, todas las variables posibles para el análisis de los fenómenos y situaciones, así como la previsión de las consecuencias de las diferentes actuaciones que el sujeto puede adoptar ante los problemas que se le presentan. El pensamiento práctico incluye también el conocimiento teórico más informado y contrastado que se aloja en las disciplinas

científicas, las humanidades y las artes y que cada sujeto es capaz de apropiarse para reformular sus percepciones, interpretaciones, toma de decisiones y actuaciones. Se utiliza el término de pensamiento práctico para incluir tanto el conocimiento teórico pertinente como la indispensable dimensión ética y teleológica que orienta el comportamiento práctico, consciente, de los seres humanos como ciudadanos y como profesionales.

Parece evidente que, en un escenario tan complejo, incierto y cambiante como el actual, es responsabilidad de la universidad provocar y cuidar en cada aprendiz el tránsito de su conocimiento práctico y automático a su pensamiento práctico y reflexivo, si realmente se desea formar profesionales competentes no solo para recitar propuestas eruditas, sino para intervenir de manera eficaz y con sentido en los problemas concretos relevantes de su territorio profesional.

Vivir una experiencia educativa requiere la transición permanente y cíclica del conocimiento al pensamiento práctico y viceversa a través de la “convergencia de dos movimientos complementarios: teorizar la práctica y experimentar la nueva teoría” (PÉREZ GÓMEZ, 2017, 2019). Se trata de promover y potenciar la observación, análisis y valoración de la propia práctica utilizando el mejor conocimiento teórico disponible, y de forma complementaria, traducir la nueva y mejorada comprensión teórica en nuevas actitudes y hábitos de actuación y comportamiento. Es decir, hacer frente a problemas complejos y situaciones borrosas con comprensiones intuitivas rápidas, holísticas y originales a la vez que se pone en marcha un proceso lento de reflexión singular y complejo, poniendo en juego estructuras conceptuales cruzadas, interdisciplinarias y que bucean por debajo de las apariencias.

El tránsito del conocimiento práctico al pensamiento práctico, o la formación del pensamiento práctico a partir de la reconstrucción consciente del conocimiento práctico, constituye a nuestro entender el proceso clave para la formación de las competencias profesionales tanto de los alumnos como de los docentes universitarios y la Investigación Acción (IA) es la estrategia pedagógica privilegiada para provocarlo.

## **De la Investigación Acción a la Lesson Study: Investigación cooperativa en la docencia universitaria**

La Investigación Acción propone un cambio radical en la forma de concebir el desarrollo competente de cualquier profesional y del docente universitario en particular. Como ELLIOT (2015a) sugiere, supone un proceso permanente de investigación donde los valores se transforman en acciones concretas,

involucrando lo que Aristóteles llamó “phronesis” o sabiduría práctica. Este proceso de investigación incorpora la necesidad de definir qué es y significa ser un profesional concreto en el escenario complejo donde interviene, una identidad tejida de un complejo sistema de dimensiones tácitas y explícitas. En este sentido, permite a los docentes universitarios cuestionar sus roles profesionales, sus identidades, sus estrategias de enseñanza y evaluación y sus formas de relacionarse.

Desarrollar un proceso de IA debe significar embarcarse en un viaje que compromete a la esencia del docente, a sus valores, creencias y emociones, así como a su conocimiento, habilidades y actitudes (PÉREZ GÓMEZ y cols., 2015).

A grandes rasgos la IA representa:

- La integración del conocimiento y la acción.
- El cuestionamiento de la visión instrumental de la práctica y el énfasis en el valor educativo de la misma como experiencia.
- La incorporación del profesor como investigador de su propia práctica al pretender mejorarla y por tanto enriquecer a la vez, implícitamente, sus propios esquemas de comprensión y acción.
- Una visión sobre el compromiso profesional y social del quehacer universitario.

La IA propone que el conocimiento surja de la experiencia y de la experimentación y que la investigación incluya de manera permanente y privilegiada el pensamiento y la actuación de los participantes. Es cierto que la IA se ha desarrollado de manera muy selectiva y minoritaria en la universidad española, casi exclusivamente en el territorio de las ciencias sociales (Antropología, Sociología, Política, Psicología, Pedagogía) y en el campo de la salud. No obstante, incorporada e interpretada a través del movimiento de Lesson Study (LS), se propone hoy con fuerza para ayudar al desarrollo profesional de los docentes universitarios y de sus estudiantes.

A nuestro modo de ver, la LS aportan una apuesta clara por “la cooperación” como eje de los ciclos sistemáticos de investigación y acción, algo básico para construir una cultura más colaborativa en la universidad. La LS se proponen convertir al docente, arropado por estructuras de cooperación más estables y cercanas, no solo en investigador y transformador de su propia práctica, sino también en productor y diseminador de conocimiento público contrastado.

El marco conceptual que acabamos de presentar ha constituido tanto la fuente de inspiración como el resultado de nuestra investigación en la docencia universitaria, en concreto en la formación de docentes como profesionales reflexivos (PÉREZ GÓMEZ y cols., 2015; SOTO GÓMEZ y cols., 2015; SOTO GÓMEZ y PÉREZ GÓMEZ, 2015). La LS ha supuesto una plataforma conceptual imprescindible para identificar las resistencias y dificultades que tenemos al comprender las representaciones teóricas y los mecanismos prácticos, mayoritariamente implícitos que

gobiernan nuestras formas de enseñar. Los hallazgos de estas investigaciones muestran que gran parte de las potencialidades y dificultades que encontramos en nuestra tarea docente y en la transformación creativa de la misma, no se sitúan en los aspectos estrictamente cognitivos y explícitos (conocimientos y habilidades) sino en las dimensiones implícitas que pertenecen al ámbito de las disposiciones subjetivas: actitudes, emociones y valores, constituidos en hábitos o modos automáticos de proceder. La acción cooperativa permite la emergencia de esquemas útiles de pensamiento, y la reflexión la posibilidad de analizar la relación y posible distancia entre lo que pensamos y lo que hacemos. En definitiva, la LS constituyen un proceso pleno de experimentación e indagación sobre la propia práctica que contribuye a transformar el conocimiento práctico de los docentes implicados a través de la reconstrucción de sus hábitos, la mejora de las relaciones interpersonales, así como de las estructuras y herramientas que les ayudan a trabajar en colaboración y a mejorar su práctica (LEWIS y TSUCHIDA, 1997; STIGLER y HIEBERT, 1999; CHOKSHI y FERNÁNDEZ, 2004; FERNÁNDEZ y YOSHIDA, 2004).

Por ello la LS pueden considerarse, en nuestra opinión, una estrategia particularmente apropiada para la formación de profesionales reflexivos, y en particular de docentes universitarios, como escenarios de apoyo, contraste y cooperación. Un proceso de IA cooperativa puede utilizarse tanto en la formación académica y profesional de los estudiantes, como en la formación y perfeccionamiento profesional de los docentes universitarios (WINSLOW y cols., 2018). Así, los docentes universitarios se convierten en testimonio vivo de las mismas estrategias y procedimientos que recomiendan a sus estudiantes para estimular su desarrollo profesional reflexivo. Pero, ¿qué significan y cómo se desarrollan la LS?

## Lesson Study, un marco y un territorio

La Lesson Study se presentan en el panorama internacional como un proceso donde los docentes colaboran en la mejora continua de la calidad de las experiencias de aprendizaje que proporcionan a sus estudiantes (FERNÁNDEZ y YOSHIDA, 2004).

La LS incorporan una filosofía y un procedimiento cíclico orientado a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje a través de la investigación acción cooperativa del profesorado. Vinculan innovación e investigación, dos procesos que tradicionalmente han estado separados en el contexto universitario, y con reconocimientos bien diferenciados. Esta perspectiva reivindica el papel y la importancia de la investigación no solo para el desarrollo científico en todas las áreas del saber, sino también y fundamentalmente, para mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza, promover el desarrollo de las competencias de

nuestros estudiantes y reconstruir nuestras propias competencias como docentes<sup>2</sup>. En este sentido, ELLIOT y LING (2011) lo definen como “un sistema para construir y compartir el conocimiento de los profesionales” (LEWIS y cols., 2009, pág. 142). La LS convierten la investigación sobre la docencia en un campo con entidad propia en la Universidad, al incorporar un proceso sistemático y contrastado de análisis de la realidad educativa y de producción de saberes relacionados. Recuperan, en cierto modo, la idea de Stenhouse del “profesor como investigador de su propia práctica” (ELLIOT, 2015a).

Recogiendo el espíritu de la Investigación Acción, la LS propone a un grupo de docentes que mejoren su enseñanza investigando sobre ella de forma cooperativa teniendo como eje el aprendizaje de los estudiantes. Durante el proceso, los docentes diseñan, desarrollan, observan, analizan críticamente, revisan y difunden una propuesta didáctica denominada “Lesson”. La Lesson Study es un mapa (CHOKSHI y FERNÁNDEZ, 2004), una herramienta útil para iniciar un viaje que contiene dos procesos fundamentales:

- El diseño de la Lesson, que incorpora la propuesta de innovación y mejora de la práctica de enseñanza.
- El “estudio de la Lesson”, o proceso de investigación que diseñamos para observar y comprender las consecuencias de la experiencia que vamos a desarrollar, y que será clave para registrar los hallazgos del estudio y para compartir los resultados con otros docentes.

El aporte de la LS a los procesos cíclicos de Investigación Acción radica en el componente colaborativo y en la centralidad del aprendizaje relevante de sus estudiantes como eje de la enseñanza. Uno de los principios fundamentales de la LS es lo que denominan empatía cognitiva, es decir, entender el diseño y la investigación de la lección desde la perspectiva de los aprendices, ¿cómo se implican y qué tipo de habilidades y pensamientos provoca? O, lo que es lo mismo, “mirar con los ojos de los estudiantes”.

En la LS los docentes, en un proyecto común, revisan y reformulan el sentido de la enseñanza, la estructura metodológica que utilizan en sus clases, la naturaleza de los contenidos que enseñan y los modos de evaluación en relación con el aprendizaje del alumnado (PÉREZ GÓMEZ y SOTO GÓMEZ, 2011).

## ORÍGENES Y DIFUSIÓN

Japón es la cuna de la LS desde que, en 1872, en el marco del período Meiji, se inició el sistema público educativo. La incorporación de la LS en el sistema

---

<sup>2</sup> Aunque surgen fundamentalmente para la formación de los docentes de Primaria y Secundaria, así como para la formación inicial de los docentes en las Facultades de Educación, cada vez existen más experiencias en otros contextos universitarios.

educativo japonés promueve dos elementos básicos y sustanciales que han caracterizado toda la cultura docente en este país: la apertura de las aulas y la generación de una cultura cooperativa de mejora de los procesos de enseñanza, donde observar y ser observado son procesos naturales en la vida de los centros escolares y de la formación inicial del profesorado. Diferentes investigaciones muestran (LEWIS y TSUCHIDA, 1997) cómo los docentes japoneses valoran la Lesson Study como forma de desarrollo profesional, entendiendo su práctica docente ligada a ella. De hecho, tal y como estos autores revelan, la LS han sido un soporte crítico para el cambio y la innovación en Japón, siendo reconocida como una de las estrategias de formación y perfeccionamiento del profesorado más relevantes en nuestros días (XU y PEDDER, 2015; WILLEMS y VAN DEN BOSSCHE, 2019). Casi un siglo después, la LS se conoce en EE.UU (1990) a través de Catherine LEWIS e INEKO TSUCHIDA y se difunde por Asia, EE.UU. y Europa a partir de la publicación *The Teaching Gap*, (STIGLER y HIEBERT, 1999) al proponer la LS como el factor diferencial responsable del desempeño ejemplar de Japón en las pruebas de rendimiento internacionales en matemáticas, “Trends in International Mathematics and Science Study” (TIMSS). En la actualidad, la LS se encuentra ampliamente difundida en diferentes focos de experimentación e indagación:

### Centros de investigación relevante sobre LS

<i>El Silicon Valley Mathematics Initiative</i>	California (USA)
<i>California Action Network for Mathematics Excellence and Equity (CANMEE)</i>	California (USA)
<i>Lesson Study Group. Mills College</i>	Chicago (USA)
<i>Lesson Study Project</i>	Wisconsin (USA)
<i>Lesson Study Network</i>	Florida (USA)
<i>American Federation of Teachers Lesson Study Groups</i>	USA
<i>The Centre for Excellence in Learning and Teaching</i>	Hong Kong
<i>Association of Lesson Study (IALS)</i>	Indonesia
<i>IMPULS Project at Tokyo Gakugei University</i>	Japón
<i>Lesson Study NL</i>	Holanda
<i>Laboratoire Lausannois Lesson Study (3LS)</i>	Suiza
<i>Teacher Development Trust Network</i>	Reino Unido
<i>University of Leicester Lesson Study Research Group (LSRG)</i>	Leicester, (UK)
<i>University of Exeter Lesson Study Network</i>	Exeter, (UK)
<i>Lesson Study UK</i>	Reino Unido
<i>Repensar la Educación</i>	Málaga (España)

Por último, cabe destacar la World Association of Lesson Studies (WALS) como plataforma general a la que se vinculan los diferentes centros, que ayuda a promover la Lesson Study como estrategia para mejorar la calidad de la enseñanza y los aprendizajes. Esta asociación organiza cada año un congreso internacional al que acuden los docentes de diferentes países para compartir sus experiencias e investigaciones. Es importante destacar que John Elliot es el presidente honorífico de esta asociación, así como promotor de la revista que difunde la LS a nivel mundial: *International Journal of Lesson and Learning Studies*.

## QUÉ ES Y QUÉ NO ES LA LESSON STUDY

Concretamente, la LS hace referencia al proceso de enseñanza e investigación que desarrollan grupos de 4 a 6 docentes, que se reúnen de modo regular durante un período largo de tiempo (4-12 meses) para trabajar en el diseño, desarrollo, comprobación, crítica y mejora de una propuesta o lección experimental (STIGLER y HIEBERT, 1999).

Aunque la traducción literal del término pueda generar cierta confusión, LEWIS y cols. (2009) y ELLIOT (2015a) sugieren que no debe confundirse con la interpretación clásica de “lesson”, que hace referencia a un bloque de enseñanza único, específico y de tiempo limitado. En palabras de FERNÁNDEZ y YOSHIDA (2004), la LS es como una concha vacía, un marco, un sistema que cobra vida y contenido con el contraste del conocimiento práctico del equipo de docentes que trabajan en colaboración. Es un proceso que pretende inspirar el desarrollo intelectual de los docentes con las propuestas pedagógicas que diseñan atendiendo a las necesidades auténticas de sus estudiantes, no es un esquema para producir o reproducir lecciones prefabricadas por otros. Siguiendo a YOSHIDA, podríamos decir que:

**Tabla 2.1.** Adaptación de la Tabla de FERNÁNDEZ y YOSHIDA (2004) y Lesson Study Group at Mills College.

<b>Lesson Study es</b>	<b>Lesson Study no es</b>
Un aprendizaje profesional continuo y colaborativo liderado por los propios docentes.	Solo una estrategia de formación del profesorado.
Focalizado en un marco u objetivo común.	Una experiencia para crear la lección perfecta.

Centrado en el contenido de la materia y en el pensamiento del estudiante. El estudiante se convierte en el eje del proceso.	Un proceso que se desarrolla de forma aislada.
Contrastado y conectado con el conocimiento experto.	Desarrollar un solo ciclo de Lesson Study.
Es una forma de investigación.	Desarrollar el proceso de forma aislada.

### FASES DE LA LESSON STUDY

La metodología de la Lesson Study como un proceso de Investigación Acción implica los siguientes pasos o fases (PÉREZ GÓMEZ y SOTO GÓMEZ, 2011; PÉREZ GÓMEZ y cols., 2015):



Figura 2.1. Fases de la Lesson Study.

La LS constituye una espiral de mejora continua donde los docentes pasan por cuatro fases (LEWIS y HURD, 2011) que se repiten en un segundo ciclo para mejorar la lección (STIGLER y HIEBERT, 1999):

- *Estudiar y definir el objetivo o problema que orientará el trabajo del grupo.* La primera tarea de la LS se ocupa de debatir y formular en grupo los objetivos de aprendizaje a largo plazo de sus estudiantes. El grupo de docentes reflexiona sobre la distancia que hay entre los conocimientos actuales de sus estudiantes y las competencias que deben desarrollar, identifican los ejes de mejora y seleccionan un tema o problema que está relacionado con estas finalidades. Este tema o problema se convertirá en la lección de investigación del equipo. Sin finalidades claras la práctica se desenfoca y desorienta.
- *Planificar de forma cooperativa un plan de “lección experimental”<sup>3</sup>:* 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 Lesson). Es decir, además de la propuesta pedagógica, el equipo diseña una guía de observación para comprobar qué y cómo los estudiantes aprenden en relación con las finalidades establecidas. Las propuestas diseñadas tratan de hacer visible los aprendizajes de los estudiantes.
- *Enseñar y observar el desarrollo de la propuesta.* Durante esta fase, un miembro del equipo aplica el plan diseñado mientras el resto observa y registra evidencias sobre el aprendizaje y el pensamiento de los estudiantes siguiendo el plan de observación diseñado. La observación se realiza sobre el desarrollo pedagógico de la misma desde la perspectiva del alumnado, cómo ellos y ellas participan y qué tipo de habilidades y pensamientos desarrollan y no sobre el docente que desarrolla la Lesson. 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 sobre lo que los estudiantes piensan.
- *Analizar y discutir las evidencias recogidas.* Se trata de poner en común, contrastar, evaluar y reflexionar sobre las observaciones registradas. Estos hallazgos se pueden utilizar para mejorar la propuesta en particular en un segundo ciclo y los procesos de enseñanza en general. Por tanto, la discusión de una LS se centra tanto en ámbitos pedagógicos y psicológicos relacionados con la enseñanza utilizada y los aprendizajes evidenciados,

---

<sup>3</sup> Para profundizar y conocer recursos útiles para desarrollar una LS, puede consultarse la página web de The lesson Study Group at Mills College (Chicago) (<https://lessonresearch.net/conduct-a-cycle/tools/>) donde es posible encontrar todo tipo de documentos y plantillas, además de una extensa bibliografía y conexiones a los diferentes centros.

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, 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, cómo se cierra la Lesson y cómo se evalúa el proceso, y por último, comentando también cómo se relaciona la “Research Lesson”, respecto a los ejes de observación propuestos con la Lesson y sus finalidades.

- *Segundo ciclo: Diseño mejorado, nuevo desarrollo y reflexión final.* Como consecuencia del debate se introducen mejoras en cada uno de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje y se reformula un nuevo plan de acción. Se desarrolla la lección revisada en otra clase y por otro docente del mismo grupo, repitiendo el proceso de observación, análisis y mejora de la propuesta revisada. 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.

### **El informe final de la LS ha de incluir:**

- *La lección o propuesta didáctica*, donde se recogen los objetivos de aprendizaje del tema o problema seleccionado, el plan para su desarrollo, la fundamentación del tópico, el plan de trabajo y el material didáctico complementario.
- *La investigación de la lección*, que incorpora los objetivos de aprendizaje del grupo, los retos, los problemas, los conceptos investigados así como las evidencias recogidas de los estudiantes; una descripción de los tipos de datos recogidos y los métodos de indagación utilizados; una explicación del análisis de los datos y una síntesis de las conclusiones y el material suplementario: instrumentos de recogida, esquemas de observación, guiones de entrevista..., de modo que los interesados puedan hacer sus propias transferencias sobre el estudio.

Desde algunas de las propuestas desarrolladas en los diferentes países se ha optado por simplificar los ciclos o 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.

Es necesario destacar que a lo largo de todo el proceso se establecen una serie de roles que contribuyen a organizar y sistematizar las reuniones y las tareas asociadas: secretario/a; coordinador/a, moderador/a, 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.

## EL POTENCIAL FORMATIVO DE LA LS

Así pues, la LS podría definirse como una forma concreta de Investigación Acción Cooperativa especialmente diseñada para la mejora de la práctica, vinculando la formación docente con la experimentación curricular. Para RuÉ (2016), la LS vincula sentido y sistema, conectando la mejora de la enseñanza con el conocimiento público relevante, además de incorporar las narrativas de los profesionales y el conocimiento práctico que se pone en juego en el intercambio de experiencias sobre la práctica cotidiana, como un discurso alternativo a las propuestas de reforma y mejora de arriba-abajo.

¿Qué diferencias hay entre la Lesson Study como desarrollo profesional de los docentes y los procesos tradicionales de formación?:

**Tabla 2.2.** Lynn Liptak en Lesson Study Group at Mills College (Chicago).

<b>Desarrollo profesional clásico</b>	<b>Lesson Study</b>
Comienza con una respuesta.	Comienza con una pregunta.
Está liderado por un experto en la materia o en el proceso didáctico.	Está liderado por los participantes en la investigación.
Está basado en talleres.	Se centra en la práctica cotidiana del aula.
El flujo de comunicación es del capacitador a los participantes: relaciones jerárquicas.	Las relaciones son horizontales y recíprocas.
Refuerza (tácitamente) las relaciones jerárquicas.	Refuerza las relaciones de apoyo mutuo.
La investigación informa la práctica.	La práctica como investigación.

CHEUNG y WONG (2014) en su trabajo “Does Lesson Study work?” (¿Funcionan la Lesson Study?), analizaron todos los estudios publicados desde 2000 hasta 2010 que investigaban la efectividad de la LS. Nueve estudios respaldaron los beneficios de la LS sobre el aprendizaje de docentes y estudiantes. Una década después, y centrándose en los docentes tanto en ejercicio como en formación, WILLEMS y VAN DEN BOSSCHE (2019) desarrollan un estudio similar actualizando la información a las publicaciones desarrolladas en los siguientes años. Como resultado de esta investigación, los cinco estudios seleccionados proporcionan evidencias significativas de los efectos positivos de la LS en el conocimiento práctico, las creencias, las habilidades y el conocimiento pedagógico del profesorado, incluso en la formación inicial del profesorado (LAMB, 2015).

Pero no solo la investigación de carácter cuantitativo y amplias muestras dan cuenta de la relevancia de la LS para el desarrollo profesional docente, existen numerosos estudios de carácter cualitativo que evidencian el potencial del enfoque de la LS sobre el aprendizaje docente para las experiencias analizadas (NORWICH y YLONEN, 2013; PÉREZ GÓMEZ y cols., 2015), el aprendizaje de los candidatos a docentes (MENG y SAM, 2013; SOTO GÓMEZ y cols., 2016), el desarrollo de conocimiento y habilidades profesionales (WARWICK y cols., 2016), así como la modificación de comportamientos y creencias docentes (HADFIELD y JOPLING, 2016; YAKAR y TURGUT, 2017).

En definitiva, podríamos decir que la LS:

- No constituye una práctica única, ni homogénea, ni independiente del contexto donde se desarrolla. Debe ser considerada como un sistema flexible para aprender desde la práctica, en cooperación, que requiere determinados materiales, conocimientos, condiciones, hábitos, actitudes y estructuras para florecer. Es una idea sencilla que implica un proceso complejo vivo y en continua evolución, ensayando múltiples formas para vincular el conocimiento práctico de los docentes con el conocimiento teórico para el desarrollo del pensamiento práctico.
- En esencia, recupera “el protagonismo del cambio y de la producción de conocimiento para los propios agentes implicados”, rompiendo la clásica distancia entre los que planifican y los que aplican (deciders and doers). La participación ética y política genera compromiso cuando los afectados por las decisiones sienten que pueden intervenir y participar eficazmente en la toma de decisiones y en el desarrollo de la actividad que les afecta.
- Propone que el foco de la investigación se centre en el aprendizaje del alumnado. Esta perspectiva nos ayuda a incorporar otras voces y dotar de mayor relevancia los procesos de LS (SURATNO, 2012).
- Privilegia la autoformación y la reconstrucción del conocimiento práctico de los docentes implicados, a través tanto de la teorización de la práctica (Fases 1 y 2), es decir, de que los docentes traten de identificar y analizar

las teorías en uso que rigen su práctica, como de la experimentación de la teoría a través del contraste con el grupo (Fases 3, 4 y 5) y de cómo desde la teoría diseñan y observan las nuevas propuestas. Ponernos en situación de hacer y no solo de hablar sobre lo que se hace, provoca la emergencia de lo implícito. Del mismo modo, el docente que observa el proceso educativo tiene una vivencia del aula desde una perspectiva diferente que estimula interesantes reflexiones sobre su propia práctica. El proceso de LS permite que los docentes experimenten sus nuevas teorías en contextos concretos y en escenarios reales y complejos, posibilitando la reconstrucción de su conocimiento práctico.

- Rediseñar y fortalecer de manera sistemática el carácter cooperativo y solidario de la investigación al situarla en el grupo de iguales. No hay posibilidad de hacerla en solitario. El establecer un grupo de docentes como equipo de trabajo genera un clima que estimula lazos emocionales y de confianza provocando que todos se sientan partícipes y protagonistas del proceso facilitando la asunción de riesgos (SURATNO, 2012; HAWKINGS, 2015). Este clima cooperativo y de confianza también es propicio para sostener fortalezas comunes, cuestionar dudas compartidas y mostrar miedos (una de las emociones más presentes en algunas fases de todo proceso de experimentación). La literatura actual sobre LS (DUDLEY, 2012; XU y PEDDER, 2015) muestra claramente que los docentes encuentran la participación en LS profesionalmente satisfactoria, útil y amena. Como dijo un profesor japonés: “Cada vez que tengo un período libre, voy a otra aula y me siento en la parte de atrás y finjo que soy un estudiante”.

Fortalece la naturaleza tutorial de la función docente. En la formación inicial, los hallazgos de nuestra investigación muestran que introducir al profesorado novel y al experimentado en estrategias nuevas que desborden la cultura profesional de aislamiento establecida, requiere de procesos de facilitación y asesoría que les ayuden a incorporar estos nuevos principios tanto del proceso de investigación como del trabajo cooperativo centrado en el aprendizaje (CAJKLER y WOOD, 2016; SOTO GÓMEZ y cols., 2016).

## **La Lesson Study, un reto para el sistema universitario. Algunos modelos de interés en el panorama internacional**

Al igual que el agua tiene la propiedad de adquirir la forma del recipiente que la contenga, el término Lesson Study, a pesar de caracterizarse por ofrecer una metodología clara y estructurada, paradójicamente, también tiene la capacidad

de moldearse en función del contexto educativo, país o nivel formativo en el que se aplica (CAJKLER y WOOD, 2015).

El uso de la LS para la formación de profesorado universitario es aún minoritario, incluso en Japón, siendo EE.UU. el país donde existe un número mayor de experiencias (WOOD y CAJKLER, 2016). Destacamos a continuación algunas de ellas.

El “College Lesson Study Project” (CLSP), promovido desde la Universidad de Wisconsin la Crosse (UWL), ha producido un amplio e interdisciplinar banco de recursos sobre la LS<sup>4</sup>. Los grupos de LS en esta Universidad se establecen por disciplinas y participan entre tres y seis docentes en cada uno de ellos. Para CERBIN (2011), director de proyecto y director del “UW-L’s Center for Advancing Teaching and Learning” (CATL), en el proceso de LS necesitamos prestar especial atención en definir minuciosamente los objetivos antes de comenzar el diseño. Unos objetivos difusos o desenfocados pueden desorientar al grupo.

### Objetivos y fases del modelo de CERBIN (2011) para LS

- *Detectar el problema o propósito a través de un intenso debate en un ambiente de confianza.* Por ejemplo: Un grupo de docentes de la Facultad de Psicología detecta que los estudiantes no suelen analizar y justificar un determinado comportamiento humano desde distintos factores, centrándose en una sola causa. Relacionan la baja autoestima con un caso de bullying. Mientras que los psicólogos de amplia experiencia suelen relacionar cualquier comportamiento con un amplio abanico de factores: caso de bullying, falta de apoyo familiar, competitividad en el aula...
- *Definir la habilidad o destreza mental que requiere el alumnado para saber desenvolverse ante dicho problema o propósito:* Por ejemplo, para que el alumnado amplíe su mirada debería saber analizar situaciones desde distintas perspectivas, es decir, desarrollar el pensamiento crítico y divergente.
- *Transformar el propósito en acción, ¿qué hará si desarrolla esta habilidad?* Para saber que el alumnado está poniendo en juego el pensamiento crítico debería dar una versión amplia y contrastada de un comportamiento. Una vez dados estos tres pasos el grupo debe cristalizar un propósito tan amplio como fomentar el pensamiento crítico en “provocar que el alumnado relacione el comportamiento humano desde perspectivas complejas”.

Suele ser un error habitual centrarnos en diseños innovadores y olvidar nuestros propósitos. Por ello el grupo debe preguntarse ante cada decisión si

---

<sup>4</sup> Puede consultarse su página web: <https://www.uwlax.edu/sotl/lsp/index.htm> donde se pueden encontrar recursos en diferentes formatos así como ejemplos para desarrollar una LS de forma clara y sencilla. <https://www.uwlax.edu/catl/>

le ayuda a alcanzar sus objetivos. Por ejemplo: un grupo de docentes de Física comenta que tras varias LS han descubierto que el alumnado suele creer que la única fuerza que influye en un objeto que vuela es la fuerza de la gravedad, dicho hallazgo les ha ayudado a predecir y comprender mejor las actuaciones del alumnado y a diseñar en consecuencia.

El CLSP solicita a sus docentes realizar un test durante y tras la LS del que se deduce que el 75% de los docentes que participan por primera vez manifiestan que diseñar una lección que visibilice el pensamiento del alumnado, organizar el estudio de la lección y analizar las evidencias, fueron las fases más complicadas. Para facilitar la visualización de las diferentes dimensiones implicadas en el aprendizaje, CERBIN (2011) desarrolló el siguiente cuadro donde relaciona las cualidades personales, los hábitos mentales y las actuaciones que lo evidencian.

**Tabla 2.3.** Ejes, hábitos y disposiciones del aprendizaje en la universidad (CERBIN, 2011).

<b>Cualidades personales</b>	<b>Hábitos mentales</b>	<b>Disposiciones</b>
Amor al aprendizaje	Empatía	Atención al detalle
Abierto de mente	Tolerancia y ambigüedad	Claridad y precisión
Curiosidad	Creatividad	Responsabilidad ética
Inquisitivo	Persistencia	Conciencia cívica
Respetuoso	Concentración	Pericia
Escéptico	Reflexión	Aprender del error

Desde esta experiencia, y como tendencia general, hacia la mitad del proceso el profesorado se muestra preocupado por la dificultad de la propuesta. Sin embargo, al final, expresan sus hallazgos y subrayan la importancia de observar y analizar el aprendizaje de los estudiantes. Toman conciencia de que han cambiado su perspectiva, empezando a plantearse sus propuestas educativas desde el alumnado. También se ha apreciado que tras una LS empiezan a arriesgar más en sus prácticas de aula, empleando distintas metodologías y entendiendo la importancia de analizar bien los propósitos.

En un territorio un poco más cercano, la Universidad de Cantabria y Oviedo, CALVO y cols. (2018) describen el proceso seguido por catorce docentes de tres Grados diferentes y siete asignaturas relacionadas con el campo de las Ciencias de la Educación, que desarrollaron una LS partiendo de doce dilemas que requerían la mejora de la práctica. Por ejemplo: fomentar la relación entre la teoría y la práctica o valorar la calidad de los materiales ofrecidos al alumnado (PowerPoint, guías, etc.). Una vez consensuados los objetivos, los docentes se agruparon por disciplinas para el diseño, desarrollo y observación de las distintas lecciones experimentales. Por ejemplo, en la asignatura de “Organización escolar” se planteó elaborar un plan de mejora de la escuela y en “Tecnología y Educación” crear una campaña de precaución con un cortometraje. Tras la lección experimental todos introdujeron un grupo focal y desarrollaron entrevistas tanto a los docentes implicados como a los estudiantes.

Estas LS evidenciaron significativas coincidencias en sus concepciones pedagógicas a pesar de pertenecer a distintas asignaturas o niveles, lo que invitó al grupo a generar un conocimiento compartido. El profesorado consideró que la LS desarrollada había contribuido a generar comunidades de aprendizaje, disminuyendo la competitividad que suele vivirse entre docentes universitarios. La investigación reafirmó que crear experiencias complejas estimula los procesos de aprendizaje y fomenta la autonomía del alumnado. Incluir la voz de los estudiantes en los análisis contribuyó a apreciar problemas y a evidenciar el grado de comprensión de sus enseñanzas que, sin su ayuda, no hubiesen percibido. Para las siguientes LS se plantean aumentar la voz del alumnado solicitando su participación en el diseño de la lección experimental y ofrecerles el informe final de forma sistemática.

Según el actual presidente de WALs (World Association of Lesson Studies), PETE DUDLEY (2015), la LS en Inglaterra se están convirtiendo en una práctica de desarrollo docente generalizada. La experiencia comenzó en el 2001. En el 2003 ya consiguió involucrar a 40 escuelas y en el 2008 a través de National Strategy de Primaria implicó a 1200 escuelas, cifra que ha seguido ascendiendo y expandiéndose hasta alcanzar la Universidad. La Universidad de Exeter fue una de las primeras en implicarse, con un proyecto para apoyar la enseñanza y el aprendizaje de personas con dificultades moderadas en escuelas convencionales y especiales (YLONEN y NORWICH, 2015). Actualmente las Universidades de Cambridge, Exeter, Leicester y Norwich incluyen la LS como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial del profesorado. En la web [www.lessonstudy.co.uk](http://www.lessonstudy.co.uk) se comparten recursos para aprender a desarrollar una LS, entre los que se incluye una guía elaborada por DUDLEY (2012), que ha servido de base para las sucesivas versiones que han ido emergiendo en Inglaterra. El modelo de DUDLEY (2012) incorpora algunas particularidades.

## Modelo de Dudley sobre LS

- El grupo funciona mejor si introducimos en la LS un profesional que cuente con años de experiencia en la enseñanza.
- Se focaliza la observación del grupo de docentes en tres estudiantes de referencia, intentando que cada uno represente un grupo de la clase en relación con los objetivos. Por ejemplo, si queremos fomentar la participación cogemos tres estudiantes que participen poco, mucho o nada en clase.
- Incluye una entrevista tras la Lección Experimental a los estudiantes de referencia. Esta entrevista no pretende evidenciar los aprendizajes del alumnado, como los pre test y post test que plantean otros modelos, su intención es rescatar la opinión de los estudiantes para evaluar y diagnosticar el diseño de la lección experimental y mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza. La entrevista se basa en saber qué aspectos del diseño consideran que ha funcionado, cuales creen que deberían mejorar y cómo se han sentido durante la lección experimental. Por ejemplo, cuando estabas haciendo... ¿cómo te sentías?, ¿qué aspectos no te han gustado?, ¿qué has descubierto hoy?, ¿qué más te gustaría aprender?, ¿qué es lo que más te ha ayudado a aprender?, ¿qué podría haber hecho el profesorado para ayudarte a comprenderlo?... DUDLEY (2012) considera que la entrevista debe ser corta, no más de cinco minutos, y realizarse justo después de la lección, para que tanto los estudiantes como los observadores mantengan la frescura de la propuesta. Esta entrevista puede ser grupal o individual.

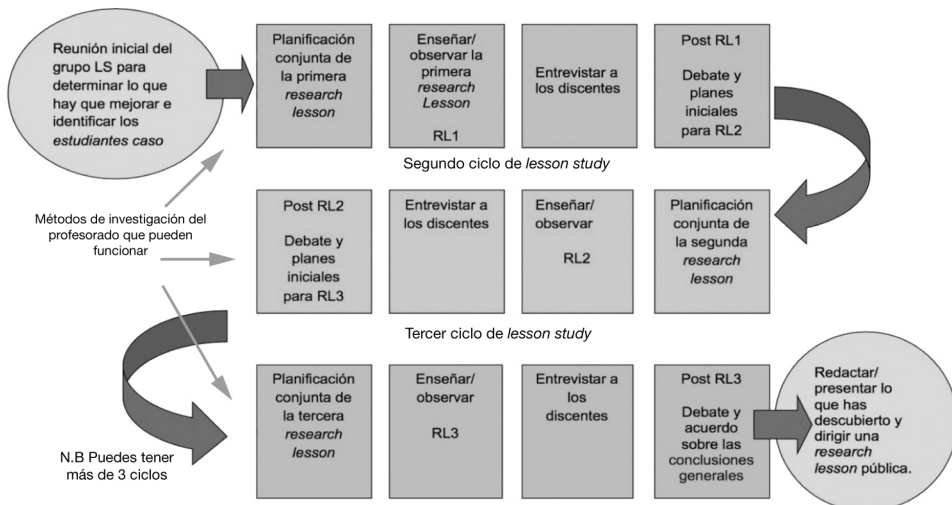


Figura 2.2. El proceso Lesson Study básica en Reino Unido (DUDLEY, 2015).

En el ámbito universitario inglés es difícil encontrar espacios para que el profesorado pueda observar la lección experimental (CAJKLER y WOOD, 2015), por ello, en algunos contextos, se ha recurrido a la grabación del desarrollo de la LS para flexibilizar el momento de observación. Esta variable no ha debilitado la mejora de los aprendizajes tanto de docentes como de estudiantes y ha promovido la expansión de la LS en el Reino Unido.

Desde 2013, la LS se han convertido en Inglaterra en un tema de interés en las redes sociales gracias a la difusión incesante que se ha promovido mediante la creación de redes nacionales, como las señaladas anteriormente, que entran en conexión con los centros internacionales. Una de las herramientas que más se recomienda para estimular la difusión (DUDLEY, 2012) es documentar el proceso mediante vídeo o fotografía, ya que estos recursos ayudan a agilizar y visualizar el proceso en la última fase, cuando el grupo comparte su experiencia en un contexto ampliado. Esta fase tiene especial relevancia para ellos, ya que, el hecho de que el profesorado sepa que al final del proceso tienen que compartir la experiencia, ayuda a clarificar sus objetivos y conclusiones.

Al igual que un docente no puede dar dos veces la misma clase, la LS siempre varían en función del contexto, los integrantes, los estudiantes o el momento en el que se realiza.

En esta línea, la Universidad de Leicester, partiendo del modelo de UK, ha generado una particular LS para mejorar la integración del alumnado extranjero que desde 1990 está aumentando la matriculación en esta Universidad. Según MONTGOMERY (2010), citado por WOOD y CAJKLER (2016, pág. 5), los docentes consideraban que el estudiante del sudeste asiático es un aprendiz pasivo que no está dispuesto a ofrecer una contribución oral a su grupo de referencia. Para ello generaron un grupo internacional de sesenta y cuatro alumnos, centrándose en un grupo de dieciocho donde se encontraban los tres estudiantes de referencia. Diseñaron “research lesson seminars”, que llamaremos seminarios, donde trataron fundamentalmente cuatro temas: el desarrollo del conocimiento (currículum), el lenguaje (ayudas tecnológicas para el desarrollo de vocabulario), la pedagogía (investigación colaborativa, discusión y sesiones de trabajo) y el desarrollo de trabajos escritos (estructura y coherencia).

A través de esta LS evidenciaron, por ejemplo, que el alumnado tenía problemas para diferenciar la conclusión y la introducción, aspecto que trataron y mejoraron a través del diseño de un seminario donde analizaron distintos documentos. También percibieron que el uso de los móviles, que ellos prohibían, era muy necesario para el alumnado extranjero porque les permitía utilizar el traductor y evidenciaron que había perspectivas del currículum que habían ignorado, cuando al debatir sobre los distintos sistemas educativos, una estudiante preguntó por qué no habían incluido el sistema educativo de China.

Los investigadores concluyeron que gracias a los debates visibilizaron el pensamiento, aprendizaje y necesidades del alumnado extranjero. Una fuente de

### Ejemplo del modelo LS de la Universidad de Leicester

La LS constó de seis ciclos, para los que diseñaron seis seminarios. Dado que consideraban primordial para su investigación escuchar al alumnado, incluyeron una entrevista personal tras cada seminario e incorporaron grupos focales: uno antes del diseño del primer seminario y otro tras los seminarios tres y cuatro. En las entrevistas los estudiantes podían llevar material desarrollado por ellos, que también fue analizado. Las fases de cada ciclo fueron:

- Primera: el profesorado elabora propósitos de aprendizaje.
- Segunda (opcional): los estudiantes debaten sus preferencias de aprendizaje.
- Tercera: los docentes diseñan el seminario.
- Cuarta: desarrollo del seminario de investigación y observación de los estudiantes.
- Quinta (opcional): el grupo se reúne para retroalimentar. Entrevista individual de estudiantes alimentada por observaciones.
- Sexta: evaluación y propuesta de mejora del seminario.

información que colaboró en mejorar los diseños de los seminarios y ha repercutido en sus clases de pedagogía: “Permite escuchar lo que a ellos les gusta y no les gusta, porque tú piensas que has diseñado una propuesta motivadora, pero ellos la encuentran aburrida. Esto debería realizarse en las diferentes asignaturas varias veces” (WOOD y CAJKLER, 2016, pág. 92).

### Ideas Fuerza

- El modelo de Investigación Acción cooperativa mediante la LS ayuda al desarrollo de competencias profesionales en comunidades de aprendizaje a través de la observación, el estudio y la mejora de la práctica docente.
- La LS ayudan a los docentes noveles y en ejercicio a aprender a pensar, decidir y actuar sistemáticamente en la complejidad mediante procesos colaborativos de construcción de saberes y experiencias reduciendo el aislamiento docente. A construir redes colaborativas y a promover un conocimiento pedagógico y de contenidos más profundo, teniendo en cuenta el aprendizaje de los estudiantes.
- Todo proceso de construcción cultural requiere tiempo. La experimentación de la teoría, la reformulación de los hábitos, actitudes y creencias no deseados, insuficientes e inapropiados requiere programas largos de experiencias docentes novedosas, en ciclos sucesivos de LS.
- Desaprender y reaprender componentes tácitos, emocionalmente arraigados, resistentes al cambio, no se produce por la mera clarificación cognitiva,

sino que requiere la experiencia sostenida en contextos cotidianos de la práctica.

- Los ciclos de la Lesson Study son herramientas privilegiadas en la formación inicial y permanente al vincular el desarrollo docente con la experimentación curricular y la autoformación cooperativa (STENHOUSE, 1975). Como propone CLAXTON (2013), reconstruir los significados supone y requiere re-experimentar las relaciones con nosotros mismos, con los demás y con el mundo natural y cultural.
- El desarrollo de la identidad profesional y de la arquitectura del profesional reflexivo (SCHÖN, 1988) implica reconstruir, mediante la reflexión informada, la pedagógica adquirida de modo inconsciente a lo largo de la vida escolar (FEIMAN-NEMSER, 2012; RUSSELL y LOUGHRAN, 2007).
- La LS puede contribuir a enriquecer la formación del profesorado universitario atendiendo a una dimensión olvidada (SCHÖN, 1998): la que se sitúa en los intersticios entre la formación teórica y la práctica, mediante la incorporación del conocimiento práctico en procesos de investigación acción cooperativa.
- La LS, gracias a su naturaleza cooperativa, su foco en el aprendizaje, su insistencia en la experimentación curricular, su preocupación por observar y analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, su capacidad para construir conocimiento transferible y su potencial para la reconstrucción del conocimiento práctico, están abriendo un camino prometedor en el campo de la formación de docentes universitarios.

La práctica de la docencia universitaria no se corresponde con las recomendaciones de la investigación educativa, pues se basa en un enfoque centrado en la materia y el docente, frente a otros posibles más centrados en el aprendizaje y en la actividad del estudiante. En gran parte esto se debe a la ausencia de una formación docente inicial y a la falta de programas adecuados de formación para el profesorado en activo. Es urgente, por tanto, desarrollar estrategias de formación docente en la universidad orientadas por los hallazgos de la investigación y que promuevan cambios reales en las prácticas de aula.

La investigación sobre formación y desarrollo docente nos indica que los cambios en la práctica no son fáciles ni rápidos, pues implican una ruptura con la cultura mayoritaria. Suelen ser procesos graduales y progresivos que requieren contextos formativos seguros, el apoyo de una comunidad de aprendizaje y el acompañamiento crítico de formadores con experiencia. También nos aporta evidencias de que la formación separada de la acción no provoca cambios, y que es necesaria una estrategia basada en la reflexión sobre la práctica, el diseño y experimentación de cambios controlados y la evaluación y publicación de los resultados.

Tema: **Enseñanza universitaria**



**Morata**

[www.edmorata.es](http://www.edmorata.es)

ISBN: 978-84-7112-978-9



9 788471 129789