



Ester Caparrós Martín
Monsalud Gallardo Gil
Noelia Alcaraz Salarirche
Amalia Lavinia Rizzo
(Coords.)

Educación inclusiva

Un desafío y una
oportunidad para
la innovación
educativa en la
formación inicial
del profesorado

Ester Caparrós Martín
Monsalud Gallardo Gil
Noelia Alcaraz Salarirche
Amalia Lavinia Rizzo
(Coords.)

Educación inclusiva

Un desafío y una oportunidad para la
innovación educativa en la formación
inicial del profesorado

Colección Universidad

Título: *Educación inclusiva: un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado*

Primera edición: diciembre de 2020

© Ester Caparrós Martín, Monsalud Gallardo Gil, Noelia Alcaraz Salarirche, Amalia Lavinia Rizzo (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S. L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
www.octaedro.com
octaedro@octaedro.com

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) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-18348-97-6

Portada y contraportada: imagen al cuidado de Lucía Miranda Menacho (Instagram: [mirandamenacho_art](https://www.instagram.com/mirandamenacho_art))

Diseño y producción: Octaedro Editorial
Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Sumario

Prólogo. Repensar la educación inclusiva en tiempos de pandemias	13
ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ	
Presentación	19
ESTER CAPARRÓS MARTÍN; MONSALUD GALLARDO GIL; NOELIA ALCARAZ SALARIRCHE; AMALIA LAVINIA RIZZO	
PARTE 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE LA INCLUSIÓN Y LA INNOVACIÓN EDUCATIVA	
1. Culturas, políticas y prácticas inclusivas: de los valores a la acción educativa.	25
AMALIA LAVINIA RIZZO; ESTER CAPARRÓS MARTÍN	
2. La atención inclusiva en las aulas académicas. Aportaciones desde el diseño universal para el aprendizaje.	41
ALMUDENA COTÁN FERNÁNDEZ; AURORA MARÍA RUIZ-BEJARANO	
3. La reflexión como eje mediador del aprendizaje-servicio en la docencia universitaria.	55
DOMINGO MAYOR PAREDES	

4. ¿A qué llamamos investigación inclusiva hoy?	69
MAYKA GARCÍA GARCÍA; MANUEL COTRINA GARCÍA	
5. <i>Reciprocal teaching</i> para estudiantes con discapacidad intelectual: una investigación empírica en la escuela italiana	83
MARIANNA TRAVERSETTI; AMALIA LAVINIA RIZZO	
6. La experiencia de investigar en el IES Cartima (Málaga) como oportunidad para repensar la inclusión y la innovación educativa	101
ESTER CAPARRÓS MARTÍN; FRANCESCA BORDINI; DOLORES RODRÍGUEZ MARTÍNEZ	
7. Alegato por una vida (educativa) contemplativa: formación del profesorado, reflexión y virtud	115
J. EDUARDO SIERRA NIETO; EDUARDO S. VILA MERINO	

PARTE 2. EXPERIENCIAS INCLUSIVAS DESDE ACCIONES DIDÁCTICAS INNOVADORAS

8. El aprendizaje-servicio como motor de desarrollo de competencias profesionales docentes: una experiencia compartida en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Málaga	129
MONSALUD GALLARDO-GIL; M. ^a JOSÉ MAYORGA-FERNÁNDEZ; FRANCISCO DAVID GUILLÉN-GÁMEZ	
9. Haciendo visible la línea invisible entre trabajo por proyectos y aprendizaje-servicio	143
REMEDIOS BENÍTEZ-GAVIRA; MAYKA GARCÍA-GARCÍA; LAURA SÁNCHEZ-CALLEJA	
10. La tutorización docente como pieza clave en la adquisición de competencias profesionales en la formación inicial. Aprender a colaborar y a diseñar actividades educativas	159
M. ^a PILAR SEPÚLVEDA RUIZ; ELENA GARCÍA VILA	

11. Las tecnologías para el aprendizaje activo y colaborativo en la formación del profesorado según el enfoque trialógico	173
FRANCESCA BORDINI; DONATELLA CESARENI	
12. Del encuentro con la diversidad al descubrimiento de la singularidad durante el Prácticum	187
LAURA A. PAÑAGUA DOMÍNGUEZ; NIEVES BLANCO GARCÍA	
13. Aprender el sentido de ser docente: las <i>lesson studies</i> como espacio de cooperación, inclusión y reflexión en la universidad	199
CRISTINA RODRÍGUEZ ROBLES; NOEMÍ PEÑA TRAPERO; ENCARNACIÓN SOTO GÓMEZ; MARÍA JOSÉ SERVÁN NÚÑEZ	
14. En busca del sentido educativo: teoría, práctica, reflexión y compromiso. Una experiencia con <i>lesson study</i> y ApS en el Grado de Pedagogía	215
NOELIA ALCARAZ SALARIRCHE; MANUEL FERNÁNDEZ NAVAS; LAURA PÉREZ GRANADOS	
Sobre las coordinadoras.	235

Aprender el sentido de ser docente: las *lesson studies* como espacio de cooperación, inclusión y reflexión en la universidad

CRISTINA RODRÍGUEZ ROBLES
Universidad de Málaga, España
crobles@uma.es
ORCID: 0000-0002-4899-5081

NOEMÍ PEÑA TRAPERO
Universidad de Málaga, España
noemiptr@uma.es
ORCID: 0000-0003-4721-1975

ENCARNACIÓN SOTO GÓMEZ
Universidad de Málaga, España
esoto@uma.es
ORCID: 0000-0001-5758-1684

MARÍA JOSÉ SERVÁN NÚÑEZ
Universidad de Málaga, España
servan@uma.es
ORCID: 0000-0001-7962-3873

Resumen

Este capítulo describe el modelo de *lesson study* desarrollado en dos asignaturas claves del plan de estudios de la Facultad de Educación de Málaga: el Prácticum III y el trabajo fin de grado, ofreciendo evidencias de investigación con respecto a los mismos. Una propuesta innovadora que nos ha ayudado a centrar el aprendizaje en el desarrollo de competencias y la reconstrucción del conocimiento práctico. Una experiencia que podría ser inspiradora para otros contextos de formación inicial docente.

Palabras clave: formación inicial del profesorado; Prácticum; innovación; investigación-acción; *lesson study*.

13.1. *Lesson study*, un contexto de reflexión y acción cooperativa en la formación inicial

El desarrollo de la profesión docente debe estar estrechamente vinculado a procesos de cooperación, acción y reflexión continua (Perrenoud, 2008; Korthagen, 2010; Pérez Gómez, 2012) si queremos transformar las prácticas formativas en modelos basados en el desarrollo de competencias profesionales docentes.¹ El marco normativo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga ofrece una oportunidad privilegiada para incorporar la metodología *lesson study* (LS), al vincular la propuesta pedagógica que se desarrolla durante el Prácticum (propuesta de intervención autónoma, PIA) con la investigación del trabajo fin de grado (TFG). Una propuesta innovadora de carácter cooperativo, reflexivo y cíclico que permite la movilización de los mecanismos de pensamiento de orden superior en los futuros y futuras docentes, yendo más allá de la mera reproducción de técnicas (Elliot, 2012; Hawkins, 2015; Miechie, Michelle y Adler, 2019; Soto *et al.*, 2019) –muchas de ellas obsoletas– y fomentando la construcción y reconstrucción de la identidad docente (Soto *et al.*, 2015).

La LS, aunque se caracteriza por ofrecer un modelo claro (Norwich, 2018) donde se alternan procesos de investigación y acción constantes, acoge multitud de versiones a nivel internacional que se adaptan a las necesidades y particularidades de cada contexto (Xu y Pedder, 2015). Atendiendo al modelo tradicional japonés se estructura en siete fases:

1. «Las competencias profesionales docentes se podrían resumir en: competencia para planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza; competencia para crear y mantener contextos de aprendizaje abiertos, flexibles, democráticos y ricos culturalmente, y competencia para promover el propio desarrollo profesional y la formación de comunidades de aprendizaje» (Pérez Gómez, 2012, p. 249).

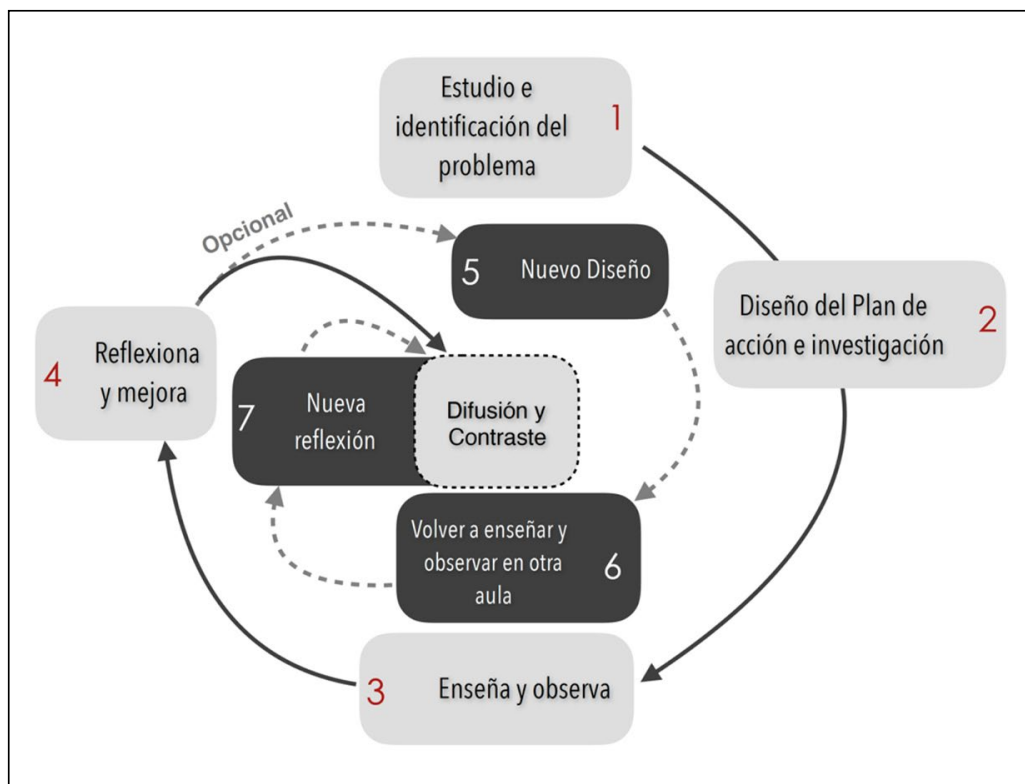


Figura 13.1. Fases de *lesson study* (Soto, Pérez Gómez y Rodríguez, 2020).

Investigaciones como la de Chichibu (2016) y Miechie, Michelle y Adler (2019) coinciden en destacar que la LS transforma la mirada del docente hacia el alumnado, haciéndola más cercana, reflexiva y comprensiva. Una nueva mirada que les permite conocer mejor sus procesos de aprendizaje y, por tanto, investigar y revisar conscientemente su propia práctica (Soto, Serván y Caparrós, 2016). Necesitamos desarrollar propuestas didácticas que conecten con las necesidades e intereses del alumnado, en definitiva, que aumenten las posibilidades de aprendizaje de todos los niños y todas las niñas.

Por otro lado, el carácter colaborativo de la LS la convierte en una plataforma idónea de comunicación y contraste del conocimiento propio con el conocimiento ajeno, como medio para construir un nuevo saber pedagógico compartido que vincule reflexión, experiencia y saber (Chassels y Melville, 2009; Cheng, 2014; Martin y Clerc-Georgy, 2015; Miechie, Michelle y Adler, 2019). En este sentido, diferentes investigaciones desarrolladas por nuestro equipo (Peña, 2013; Peña y Pérez Gómez, 2019; Soto *et al.*, 2015) evidencian que la LS ayuda a estimular la re-

construcción del conocimiento práctico² mediante el diseño, la acción compartida, la observación mutua y la reflexión sobre lo vivido en el aula, donde se ha podido evidenciar cierta distancia, entre sus *teorías proclamadas*, construidas a partir de los conceptos teóricos, y sus *teorías en uso*, en su mayoría inconscientes y ligadas a su biografía (Pérez Gómez, Soto y Serván, 2015).

Las LS en formación inicial, a nivel internacional, son minoritarias (Xu y Pedder, 2015), siendo un amplio grupo de ellas desarrolladas por docentes universitarios. En la Facultad de Educación de Málaga, los estudiantes desarrollan las LS, lo que nos sitúa en un terreno prácticamente inexplorado, que en la actualidad estamos investigando mediante un proyecto de I+D (EDU2017-86082-P) que abarca diez estudios de casos en diferentes disciplinas y grados (Infantil, Primaria y Pedagogía). Sus hallazgos iniciales nos permiten ilustrar con evidencias el presente trabajo.

13.2. *Lesson study* en el Prácticum III y el trabajo de fin de grado del Grado de Infantil

El período de prácticas del Grado de Infantil de la Universidad de Málaga se distribuye en los tres últimos cursos. Como equipo docente y amparados por la normativa de la Facultad de Educación, hemos diseñado una propuesta formativa lenta, progresiva y personalizada, donde la reflexión y la acción de las estudiantes se tejen y destejen de forma constante por el portafolios, la documentación pedagógica, la *lesson study* y el acompañamiento constante, cercano y estimulante de la tutoría académica (TA).³ Con el fin de acompañar el aprendizaje libre y autónomo en un contexto rico y abonado donde cada estudiante va concretando su manera de ser y sentirse maestra en relación con las demás:

2. Definimos como *conocimiento práctico* o *conocimiento en la acción* al 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 (Pérez Gómez, 2012, Soto et al., 2020).

3. Diferenciamos entre tutoría académica (TA), desempeñada por un docente universitario, y tutoría profesional (TP), la maestra o el maestro del aula donde se desarrollan las prácticas.

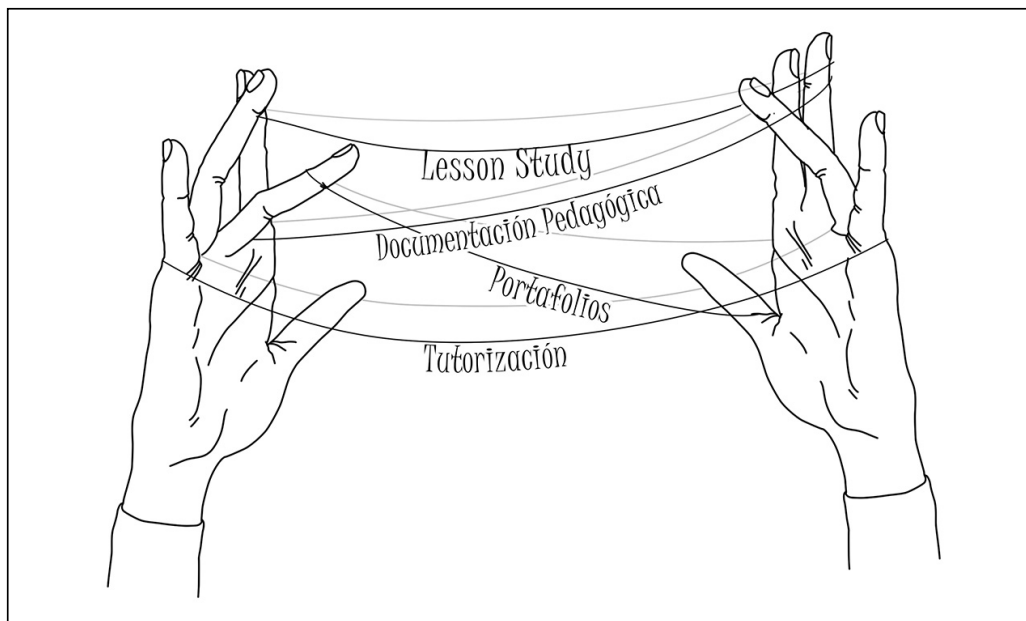


Figura 13.2. Estrategias claves para el desarrollo del Prácticum.

El **portafolios virtual** es un espacio personal y creativo donde describir, comprender e interpretar su crecimiento como docente a través de diarios reflexivos y análisis de incidentes críticos (Muñoz y Soto, 2020), donde se aprende a generar una narrativa crítica de sus prácticas cotidianas (se abre en el Prácticum I y continúa hasta final del grado).

La **documentación pedagógica** (se introduce en el Prácticum II) supone una oportunidad de dar visibilidad a la imagen de infancia, adulto y educación mediante la recogida, análisis e interpretación sensible de las experiencias de los niños y las niñas en una realidad determinada (Hoyuelos, 2007).

Y por fin, la **LS** en el Prácticum III es una oportunidad para diseñar, desarrollar, observar y analizar cooperativamente una propuesta educativa que conecte con la idea de infancia cultivada anteriormente. Un proyecto que culmina con un proceso de investigación personal riguroso, crítico y creativo sobre la propia práctica (TFG).

Nuestro modelo de LS desarrolla las siete fases, considerando el segundo ciclo de mejora como una fase clave para asentar sus procesos de aprendizaje y tomar consciencia de su conocimiento práctico. Cada TA acompaña el aprendizaje de un grupo de cuatro a seis estudiantes durante los tres prácticos, a través del portafolios, seminarios y, en ocasiones, en sus centros de prácticas.

13.3. ¿Cómo estructuramos las fases de LS en los distintos momentos del Prácticum III y TFG?

13.3.1. Fase I: Definiendo los propósitos del grupo

Los primeros encuentros grupales tienen como objetivo consolidar una identidad y sintonía como equipo, aunando las inquietudes y necesidades personales en un horizonte común y convergente.

El **primer seminario** supone un reencuentro del grupo en su último curso, un momento lleno de expectación y nervios, ya que se aproxima el fin de su periodo de formación inicial. En este contexto, la TA ofrece la posibilidad de desarrollar el Prácticum y el PIA cooperativamente y a través de la metodología LS.

Conviene aclarar que, en ocasiones, algunas estudiantes muestran cierta inquietud por la dificultad que supone coordinarse o por experiencias previas en otros trabajos grupales y solicitan realizar el PIA individualmente. Nuestra experiencia nos ha llevado a normalizar dicho bloqueo inicial y estimulamos su participación señalando la relevancia de desarrollar una de las competencias claves: cooperar en equipos docentes, un reto que la TA acompañará intensamente. Al final de la LS, los grupos destacan la virtualidad del trabajo cooperativo y manifiestan su deseo de poder coordinarse cuando sean docentes.

Aprender a trabajar de forma cooperativa con las realidades de distintas aulas y todos los beneficios que ello conlleva es una de las cosas que me llevo de este trabajo, así como la experiencia de crecimiento profesional que nos ha aportado. [Reflexión final P3, 2017/2018]

Tras el primer seminario se inicia el período de prácticas, donde, partiendo de su experiencia y focalizadas en la infancia, deben encontrar necesidades o retos en los que centrar su propuesta. Una fase diagnóstica que siembra sus diarios de incidentes críticos o situaciones cotidianas que despiertan su reflexión. La TA incita a analizarlos desde diferentes perspectivas, relaciones y complejidades. Según Norwich, Dudley y Ylonen (2014), incluir una fase diagnóstica en este proceso potencia el carácter

inclusivo de la propuesta y la creación de un modelo pedagógico relevante para la atención a la diversidad.

Tras este período se desarrolla el **segundo seminario**, donde la TA, tejiendo con los diarios de las estudiantes, crea un ambiente cálido y de confianza donde compartir sus inquietudes. Surgen preguntas como: ¿qué necesitan los niños y niñas?, ¿qué deben o quieren aprender?, ¿qué significa ser docentes?... Diferentes contextos, niños y niñas que se asemejan más de lo que inicialmente pensaban. Convergencias que generan un diálogo del que empiezan a brotar sus propósitos de grupo. Ejes que guiarán el diseño común, la observación y el análisis de la propuesta.

Según Xu y Pedder (2015), en formación inicial, los propósitos de la LS suelen orientarlos los docentes, porque los estudiantes carecen de prácticas. Situar la LS en el Prácticum facilita que las estudiantes encuentren sus propios propósitos y que esta experiencia se convierta en «su» experiencia.

El TFG también comienza en esta fase, aunque el marco normativo organiza el Prácticum en el primer semestre y el TFG, en el segundo. Nuestra propuesta vincula desde el primer momento, la indagación teórica del TFG con el Prácticum, ampliando así las posibilidades temporales de la LS para realizar un ciclo completo, una de las dificultades detectadas por Burroughs y Luebeck (2010). La TA ofrece en el portafolio virtual recursos audiovisuales, lecturas, imágenes... que estimulan el proceso de (re)construcción pedagógica que están viviendo. Como decía Da Vinci ya en el Renacimiento: «Los que se enamoran de la práctica sin la teoría son como los pilotos sin timón ni brújula, que nunca podrán saber adónde van» (Ferrer, Carmona y Soria, 2012, p. 5).

13.3.2. Fase II: Diseño de una lección experimental y estudio de la lección

Con el foco grupal en el horizonte y apoyándose en referentes teóricos estudiados en la primera fase, comienzan a diseñar una propuesta que les ayude a navegar hacia sus objetivos. La LS propone desarrollar dos diseños diferenciados: el diseño de la lección experimental y el diseño del estudio de la lección.

El **diseño de la lección experimental (LE)** es una propuesta pedagógica educativa e inclusiva pensada y fundamentada di-

dáctica y organizativamente para hacer visibles los procesos de aprendizaje del alumnado. Un elemento clave del diseño de la propuesta es consensuar el rol docente, es decir, diseñar cooperativamente una guía de intervención que oriente a la responsable del desarrollo de la LE a responder y atender las demandas emergentes de los niños y las niñas del aula con el propósito de que las actuaciones docentes identifiquen al grupo y que la docente que experimenta la acción no se sienta observada.

Nuestra actitud será de espera y escucha, atendiendo a las necesidades que presenta cada uno/a y sin anticipar sus respuestas, dejando que sean ellos/as quienes expresen sus conclusiones, sentimientos, etc. [Documento de diseño, P3, 2019/2020]

El **diseño del estudio de la lección** trata de estrategias para el seguimiento y observación de la LE; herramientas como el diario de campo, el vídeo o la documentación pedagógica.

En este momento es importante que transformen sus finalidades en evidencias, una manera de orientar y centrar la mirada en los aprendizajes de la infancia: ¿qué comportamientos nos indican que están cooperando o adquiriendo un aprendizaje relevante? Compartir y escribir estas hipótesis permite al grupo detectar y analizar sus creencias y como estas se relacionan o no, con las finalidades establecidas.

Esta propuesta consensuada y cuidada se concreta en un documento que da constancia de los debates, acuerdos y decisiones tomados (Ermeling y Graff-Ermeling, 2014), que se comparte tanto con la tutora profesional como, posteriormente, con el Tribunal de TFG.

13.3.3. Fase III: Desarrollo de la lección experimental 1

El grupo previamente ha decidido en qué aula se desarrollará la lección experimental 1 (LE1) y quién o quiénes actuarán de docentes mientras el resto observa (incluida la TA y TP en ocasiones). Es un modelo flexible y adaptado a la circunstancia del contexto.

Podríamos decir, *grosso modo*, que si las estudiantes comparten colegio de prácticas, se observan mutuamente; si pertenecen a colegios distintos, se forman parejas de observación por proxi-

midad o todo el grupo acude a una LE1. Pero todas deben tener la oportunidad de asumir la responsabilidad docente, de ponerse en juego, de experimentar la teoría. Si resulta imposible asistir, se puede grabar en vídeo y observarse posteriormente, puesto que no afecta a los procesos de aprendizaje del grupo (Cajkler y Wood, 2015; Norwich, 2018).

13.3.4. Fase IV y V: Evaluación y mejora de la lección experimental 1

El objetivo fundamental de esta fase es compartir y analizar profundamente las observaciones para la mejora de la propuesta. El eje se debe centrar en cómo el alumnado respondió al diseño, relacionando las evidencias recogidas con los propósitos del grupo, identificando así, los aspectos del diseño que pudieron potenciar o interferir en los procesos de aprendizaje y que justifican la propuesta mejorada (lección experimental 2).

Cuando es posible, la TA presencia la LE y el debate se produce justo después de su realización en el mismo contexto escolar, lo que añade frescura al análisis. En otras ocasiones, cada integrante escribe en su diario de prácticas sus primeras impresiones y documentaciones y más tarde se desarrolla un seminario donde se debate en grupo junto a la TA.

L: Yo creo que deberíamos haber interactuado un poco más con los niños [...].

A: Pero el objetivo es que estén alegres, predispuestos, que hagan comentarios de cómo se sienten, no importa lo que nosotras sintamos ni hagamos.

L: No, no me refiero a cómo yo me sienta.

A: ¿Qué quieres decirnos? Porque ella ha realizado el rol docente que teníamos planteado.

M: ¿Te gustaría que fuera más cercano?

Tutora: Yo os he sentido a todas tensas y distantes... Deberíais acordar en qué ha beneficiado y en qué no..., porque el rol docente es importante.

L: Es que no sé cómo explicarlo; por ejemplo, no responder solo «¡oh!» sino [...] preguntarles un poco más para que ellos tengan la oportunidad de expresar lo que sienten.

[Seminario tras LE1, 2018/2019]

13.3.5. Fase VI: Desarrollo de la lección experimental 2

Siguiendo las mismas pautas de la fase III, otra alumna lleva a cabo la lección experimental 2 (LE2), siendo relevante que esta se desarrolle en un contexto nuevo. Todas las alumnas llevan a cabo la propuesta mejorada en sus centros de prácticas. Aunque no sean observadas por sus compañeras en todos los casos, están acompañadas por sus TP.

13.3.6. Fase VII: Evaluación final, elaboración del documento divulgativo y presentación en un contexto ampliado

Tras la LE2, se convoca otro seminario para analizar la experiencia compartiendo las mismas pautas de la fase IV. Llegado a este punto, se podría repetir el ciclo tantas veces como requiera la investigación, dando la posibilidad de seguir creciendo en una espiral ascendente de formación docente cooperativa.

L: Yo creo que me he pasado un poco, más allá del rol de acompañante, pero lo he hecho porque tenía la necesidad de animarlos a participar.

Tutora: A ver, ¿qué pensáis el resto?, ¿eso ha impedido que se cumplan objetivos o ha favorecido?

I: [Revisan su tabla de evaluación]. Generar un estado emocional positivo durante la experiencia. Se muestran alegres, con una buena predisposición frente a la misma. Hacen comentarios sobre lo que sienten y muestran signos de orgullo con respecto a lo que han hecho. Todo ha salido genial [...].

Tutora: ¿La intervención de L ha impedido ese objetivo?

I: ¡Les ha ayudado!

[Seminario tras LE2, 2018/2019]

El ciclo de LS culmina con un documento que permite compartir la experiencia. En nuestro caso, las alumnas han desarrollado cooperativamente el PIA; individualmente han reflexionado e investigado sobre un eje del PIA en el TFG y divulgan la experiencia con un póster científico ante un contexto ampliado, formado por 8-20 compañeras y otras tutoras académicas en el acto de defensa del TFG.

Tabla 13.1. Fases de LS fusionadas con los seminarios de Prácticum III y de TFG

FASES LESSON STUDY	PRÁCTICUM III y TFG
Fase I. Definen propósitos	Seminario 1: presentación de proceso. Fase diagnóstico: detección de necesidades en las prácticas. Seminario 2: Definen el foco grupal (LS) y de investigación (TFG).
Fase II. Diseñan las lecciones	Seminario 3 y reuniones de grupo: Diseñan lección experimental (rol docente). Estudio de la lección (tabla de evaluación). Desarrollan documento cooperativo del PIA.
Fase III. Lección Experimental 1	Una alumna desarrolla la LE1. Compañeras, TA y TP observan.
Fases IV y V. Evaluación y mejora de la LE1	Seminario 4: Analizan, evalúan y mejoran la LE1.
Fase VI. Lección Experimental 2	Otra alumna desarrolla la Lección Experimental 2. Compañeras, TA y TP observan.
Fase VII. Evaluación final, documento divulgativo y difusión	Seminario 5: evaluación grupal de la LS. TFG: reflexión e investigación personal LS. Póster científico: divulgación de la experiencia en la defensa del TFG.

Fuente: Elaboración propia.

Según Soto, Serván y Caparrós (2016), cada una de estas fases facilita la movilización de competencias docentes fundamentales, pues permiten experimentar rutinas de pensamiento y acción basadas en los siguientes puntos:

- Diseñar escenarios de acción y reflexión, permitiendo construir un conocimiento comprensivo, significativo e interdisciplinar, sobre la realidad compleja, elaborando juicios argumentados y críticos y propuestas didácticas reales (fases II, IV, V y VII).
- Cooperar y comunicar horizontalmente, con todos los recursos posibles, respetando la diversidad y la discrepancia (todas las fases).
- Conocerse y reconocerse en el otro, y, en consecuencia, autorregularse y regular nuestro propio aprendizaje (fases I, III y VI).

Como esta alumna sintetiza en el seminario final:

Yo en el aula acompaño (a los niños y niñas). Yo no les enseño cosas específicas como antes pensaba, porque ellos aprenden a partir de lo que quieren. Mi labor está en darles herramientas para aprender a aprender. No les das respuestas, sino que les das tiempo para que ellos las busquen. [Análisis de la LS en el Seminario tras LE2, 2018/2019]

13.4. Conclusiones

Este apasionante proyecto ya ha cumplido siete años. Desde que nació ha sido un escenario de aprendizajes relevantes para las estudiantes que desarrollan la LS, las tutoras profesionales y académicas y los niños y las niñas que cada curso disfrutaban de un espacio de aprendizaje cuidadosa y cariñosamente diseñado para ellos y ellas.

La LS nos parece un instrumento clave y de gran trascendencia para la formación del profesorado, porque sitúa a las futuras docentes en el eje de la investigación de los procesos de aprendizaje del alumnado y del suyo propio. Permite una tutorización personal y compleja, al involucrar y acompañar al grupo en el diseño, desarrollo, análisis y revisión de una propuesta real, que se construye mediante la interacción constante de la teoría y la práctica y el trabajo cooperativo y autónomo (Peña *et al.*, 2015; Soto *et al.*, 2015). Una experiencia que sumerge a las futuras docentes en hábitos reflexivos que estimulan la reconstrucción del conocimiento práctico en la formación docente inicial (Peña y Pérez Gómez, 2019). Se abre, así, una nueva perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje que contrasta radicalmente con las experiencias y creencias previas de las futuras maestras sobre sus planes de formación, la cultura de la infancia y rol docente.

Esta experiencia continúa desarrollándose año tras año de una manera viva y condicionada por las circunstancias contextuales, personales y académicas que van apareciendo. No obstante, si hay algo que nos gustaría reconsiderar especialmente es resaltar el valor de la tutoría profesional (TP) en cada una de las fases de LS y retomar lo que ya se realizaba al principio, y que se fue diluyendo por motivos coyunturales, haciendo de la escuela (a través de la TP) un cómplice primordial de todo este proceso, participando en el proceso de diseño de las lecciones experimen-

tales, ejerciendo de pareja pedagógica de las alumnas con la observación durante el desarrollo de la propuesta y participando en el análisis de las evidencias recogidas. Reto que sitúa la *lesson study* como herramienta privilegiada para el enriquecimiento mutuo entre la escuela y la universidad.

Referencias

- Burroughs, E. A. y Luebeck, J. L. (2010). Pre-service teachers in mathematics lesson study. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 7 (2-3), 391-400.
- Cajkler, W. y Wood, P. (2015). Lesson study in teacher education. En: Dudley, P. (ed.). *Lesson study. Profesional learning for our time* (p. 107-128). Londres: Routledge Research in Education Series.
- Chassels, C. y Melville, W. (2009). Collaborative, reflective, and interactive Japanese lesson study in an initial. Teacher Education Program: benefits and challenges. *Canadian Journal of Education*, 32 (4), 734-63.
- Cheng, E. (2014). Learning study: nurturing the instructional design and teaching competency of pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42 (1), 51-66.
- Chichibu, T. (2016). Impact on lesson study for initial teacher training in Japan: Focus on mentor roles and kyouzai-kenkyuu. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5 (2), 155-168.
- Elliott, J. (2012). Developing a science of teaching through lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1 (2), 108-126.
- Ermeling, B. A y Graff-Ermeling, G. (2014). Learning to learn from teaching: a first-hand account of lesson study in Japan. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3 (2), 170-191.
- Ferrer, V., Carmona, M. y Soria, V. (eds.) (2012). *El trabajo de fin de grado. Guía para estudiantes, docentes y agentes colaboradores*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Hawkings, K. A. (2015). The complexities of participatory action research and the problems of power, identify and influence. *Educational Action Research*, 23 (4), 464-478.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Aula de Infantil*, 39, 5-9.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 24(2), 83-101.

- Martin, D. y Clerc-Georgy, A. (2015). Use of theoretical concepts in lesson study: an example from teacher training. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4 (3), 261–273.
- Miechie, Y., Michelle, T. y Adler, D. (2019). Towards a conceptual-based, student-centred pedagogy: teacher candidates' experiences of crafting the objects of learning. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 8 (4), 334-347.
- Muñoz, L. y Soto, E. (2020). Mahara como red social y portafolio digital en los nuevos contextos de formación inicial docente. Un estudio de caso RED. *Revista de Educación a Distancia*, 62 (20). <https://doi.org/10.6018/red.397021>
- Norwich, B., Dudley, P. y Ylonen, A. (2014). Using lesson study to assess pupils' learning difficulties. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3 (2), 192-207.
- Norwich, B. (2018). Making sense of international variations in Lesson Study and lesson study-like practices: an exploratory and conceptual perspective. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7 (3), 201-216.
- Peña, N. (2013). Lesson study and practical thinking: a case study in Spain. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2 (2), 115-136.
- Peña, N., Becerra, A. F., García, S., Rodríguez, J. A. y Vásquez, K. (2015). Siete itinerarios singulares y convergentes de formación en relación con las *lessons studies*. Las dimensiones del conocimiento práctico como ejes de análisis y posibilidades para la transformación de la práctica educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84 (29.3), 103-117.
- Peña, N. y Pérez Gómez, Á. I. (2019). Las disposiciones subjetivas de los docentes en la superación de las resistencias al cambio ante procesos cíclicos de formación basados en la investigación (*lesson study*). *Revista Complutense de Educación*, 30 (2), 569-587.
- Pérez Gómez, Á. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Á. I., Soto, E. y Serván, M. J. (2015). *Lesson studies*: repensar y recrear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84 (29.3), 81-101.
- Perrenoud, P. (2008). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Soto, E., Pérez Gómez, Á. I. y Rodríguez, C. (2020). *Aprender a enseñar en la universidad: de la investigación acción a las lesson study*. *Docentes universitarios una formación centrada en la práctica*. Madrid: Morata.

- Soto, E., Serván, M. J. y Caparrós, R. (2016). Learning to teach with lesson study: the practicum and the degree essay as the scenario for reflective and cooperative creation. *Internacional Journal for Lesson and Learning Studies*, 5 (2), 116-129.
- Soto, E., Serván, M. J., Peña, N. y Pérez Gómez, A. I. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. *Lesson study: acompañar la enseñanza y la investigación. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 38-57. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6504>
- Soto, E., Serván, M. J., Pérez Gómez, A. I. y Peña, N. (2015). Lesson study and the development of teacher's competences. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4 (3), 209-223.
- Xu, H y Pedder, D (2015). *Lesson study: an international review of research*. En: Dudley, P. (ed.). *Lesson study: professional learning of our time* (pp. 29-58). Abingdon, Oxon: Routledge.

Educación inclusiva. Un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado

Como el título de la obra ya advierte, este libro se presenta como un desafío y, al mismo tiempo, como una oportunidad para pensar conjuntamente sobre los asuntos que en él se abordan: la inclusión y la innovación educativa en la formación inicial de docentes. En los diferentes textos que lo componen, se recoge el trabajo realizado por un grupo de profesoras y profesores de distintas universidades de España (Málaga, Cádiz y Almería) e Italia (Roma Tre y La Sapienza), que se enfrentan al reto de mantener vivo el deseo de enseñar y aprender el oficio docente desde planteamientos alternativos a la mera cualificación técnica que parece imperar en nuestro panorama educativo.

Supone también una oportunidad para reinventarnos de forma colaborativa y propiciar un «hacer docente» con sentido transformador y con un decidido compromiso por lo público. A través de sus páginas, se pone a disposición del lector y la lectora una pluralidad de experiencias y propuestas innovadoras que muestran una apertura hacia las necesidades reales que acontecen más allá de los muros del aula y que conectan con el más profundo sentido de ser docente.

Desde estas premisas, el trabajo presentado invita al cultivo de pensamiento y a la apuesta por acciones en red en el amplio escenario de la formación universitaria, convirtiéndose en ese pequeño brote en el asfalto que ilustra la portada a modo de metáfora, capaz de abrir caminos hacia nuevas maneras de mirar los espacios formativos y la educación.

