

# En busca del sentido educativo: teoría, práctica, reflexión y compromiso. Una experiencia con *lesson study* y ApS en el Grado de Pedagogía

NOELIA ALCARAZ SALARIRCHE  
Universidad de Málaga, España  
noe@uma.es  
ORCID: 0000-0002-5296-5248

MANUEL FERNÁNDEZ NAVAS  
Universidad de Málaga, España  
mfernandez1@uma.es  
ORCID: 0000-0002-9445-2643

LAURA PÉREZ GRANADOS  
Universidad de Málaga, España  
lpgranados@uma.es  
ORCID: 0000-0001-6284-9614

## Resumen

Una de las preocupaciones de la docencia en Educación Superior está referida a la necesidad de diseñar y generar espacios donde el alumnado emplee la teoría como herramienta para el diseño, desarrollo y evaluación de actividades educativas. El nuevo contexto social demanda profundos cambios en la formación de los futuros docentes, por eso entendemos que ofrecer escenarios auténticos de aprendizaje debe convertirse en el eje principal de nuestro trabajo en el aula. Lo hacemos pensando en que el alumnado encuentre sentido y utilidad a los conocimientos teóricos construidos en la asignatura a la hora de tomar decisiones prácticas sobre un contexto socioeducativo real. Bajo este marco de referencia, presentamos el siguiente capítulo que describe una experiencia centrada en la creación de un proyecto de aprendizaje-servicio diseñada-

do a través de la metodología de *lesson study* en la formación inicial de docentes del Grado en Pedagogía de la Universidad de Málaga durante el curso académico 2018/2019.

**Palabras clave:** formación de docentes; *lesson study*; aprendizaje-servicio; innovación; Enseñanza Superior.

## 14.1. Nuestra experiencia: la clase de #DisdesUma

### 14.1.1. Nos conocemos

Son las 10:00 h de la mañana de un 25 de septiembre. Entramos a clase, entre saludos y sonrisas, los docentes Miguel, Laura, Manolo y Noelia. Unas sesenta caras esperan expectantes y nos miran con cierto desconcierto. Imaginamos qué piensan sobre la rareza de que cuatro docentes de una misma asignatura estén a la vez en clase... Nos presentamos, hacemos alguna broma sobre el nombre tan largo de la asignatura y la gran cantidad de horas que compartiremos juntos; llevamos a cabo alguna dinámica que consigue romper el hielo y arrancar algunas carcajadas. Se percibe un poco más de distensión en el ambiente. Y después, «vamos a lo que vamos», ¿cómo se trabaja en esta clase? Para ello, recitamos una lista de cosas que no venimos a hacer. En esta clase no vamos a copiar apuntes, ni a memorizar, ni a trabajar solos/as, ni aburridos/as. Las caras de estupefacción, aumentan. Los ojos como platos, ¡hemos captado toda su atención! Sin embargo, vamos a trabajar: leyendo, pensando, repensándonos, hablando, riendo, debatiendo, compartiendo, exponiendo y diseñando (figura 14.1).

Todo esto, trabajando mucho, mientras les proponemos un reto: diseñar una *actividad innovadora*, con *valor educativo*, para un *contexto socioeducativo real*. Los rostros se relajan, las miradas se iluminan. ¡Hemos conseguido despertar cierta motivación!: «A partir de aquí, nuestro trabajo es demostraros que el único valor de la teoría es orientaros para tomar decisiones sobre situaciones prácticas, que la acción es el motor del cambio, la reflexión una condición indispensable y el compromiso, un arma para transformar el mundo».



**Figura 14.1.** ¿Cómo se trabaja en clase? (tomada de la presentación de la asignatura).

Ahora nos queda lo más difícil, ¡lograr darle sentido educativo a todo esto!

### 14.1.2. Los aspectos formales

La experiencia que ilustramos en este capítulo se desarrolla en la asignatura de Diseño, Desarrollo, Innovación y Evaluación en Educación, en el 2.º curso del Grado en Pedagogía de la Universidad de Málaga. Lo que presentamos es parte del trabajo desarrollado en el marco de un proyecto de innovación educativa<sup>1</sup> y de un proyecto de investigación I-D.<sup>2</sup> La asignatura es de

1. PIE 19-108 de la Universidad de Málaga, titulado: «*Lesson study* y aprendizaje-servicio: un camino hacia la mejora de la práctica docente mediante metodologías activas de enseñanza y aprendizaje».

2. Proyecto I-D Edu2017-86082- P, denominado: «*Lesson studies*, escuela y universidad: investigando la reconstrucción del conocimiento práctico en la formación inicial del profesorado».

formación básica, tiene 180 horas (18 créditos), correspondientes al primer cuatrimestre en el turno de mañana. El horario es de tres días a la semana (135 horas presenciales): los martes de 10:00 a 13:00 y el jueves de 10:00 a 13:30 trabajamos en gran grupo de 68 estudiantes; los viernes de 10:00 a 12:30 trabajamos en pequeño grupo, dividiéndonos en dos aulas. Somos cuatro profesores, permanecemos habitualmente en clase al menos dos, por lo que hemos trabajado en parejas pedagógicas, introduciéndonos, así, en la coenseñanza (Cotrina, García y Capparrós, 2017).

La guía de la asignatura recoge que esta se debe centrar en «los procesos educativos y en los ámbitos y contextos de planificación, innovación y evaluación desde su dimensión ideológica, política y ética». Su finalidad es «contribuir a la formación del alumnado en procesos de gestión, diseño, asesoramiento y actuaciones en acciones formativas y educativas».

En cuanto a las competencias específicas del título de Grado en Pedagogía recogidas en la guía son:

**Tabla 14.1. Competencias del título**

1) Conocer y comprender las bases teóricas y epistemológicas de los procesos y acciones formativas y educativas.
2) Conocer y analizar las organizaciones, instituciones y sistemas de educación y formación como productos culturales e históricos y su influencia en la política y legislación educativa nacional e internacional.
3) Organizar, gestionar y evaluar centros, instituciones, servicios y sistemas educativos y formativos.
4) Diseñar, ejecutar y evaluar planes de formación del profesorado, de formadores y de otros profesionales en diferentes contextos.
5) Conocer, analizar y atender a la diversidad social, educativa y cultural por razón de género, clase, etnia, edad, discapacidad, religión u otras.
6) Promover, planificar y gestionar la implantación de procesos de innovación educativa y de modelos de gestión de la calidad.
7) Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas pedagógicas.

Fuente: Elaboración propia.

Los contenidos recogidos en la misma son:

**Tabla 14.2.** Contenidos de la guía docente de la asignatura

---

Bloque 1. Ámbitos y contextos de la planificación y desarrollo de procesos educativos: dimensión política, ideológica y ética

---

- La educación en la sociedad y cultura globalizada.
  - Educar en una sociedad diversa.
- 

Bloque 2. Diseño y desarrollo del currículum

---

- El currículum en acción: conocimiento, enseñanza y evaluación.
  - El diseño curricular: el control y las decisiones sobre la educación.
- 

Bloque 3. Evaluación e innovación educativa

---

- Evaluación educativa.
  - Reforma educativa, innovación curricular y perfeccionamiento del profesorado.
- 

Fuente: Elaboración propia.

Estos bloques son presentados a los estudiantes a través de una serie de *preguntas-tópicos*, a partir de las cuales se desarrolla el trabajo de clase:

**Tabla 14.3.** Tópicos de trabajo de la asignatura

---

¿Para qué sirve la escuela? ¿Para qué debe servir?

---

¿Qué es realmente ser educado/a?

---

¿Qué es el currículum escolar?: ¿Es lo mismo planificar que programar? ¿Hay algo oculto en el currículum? ¿Para todos es igual?

---

¿Qué significa aprender?: ¿Cuándo aprendemos realmente? ¿Aprender es memorizar?

---

¿Qué significa enseñar?: ¿Toda enseñanza implica aprendizaje?

---

¿Cuántas metodologías hay en la escuela?

---

¿Qué significa innovar? ¿Todo cambio implica innovación? ¿Conoces experiencias innovadoras?

---

¿Qué es evaluar?: ¿Para qué sirve? ¿Evaluar es calificar?

---

¿Nos forma la universidad para ser pedagogos/as? ¿Es suficiente? ¿Cómo podemos seguir formándonos?

---

Fuente: Elaboración propia.

La tarea central de la asignatura es la elaboración de un trabajo grupal que se realiza, en su mayor parte, durante las horas prácticas de clase, bajo nuestra orientación y ayuda. Ese trabajo es el diseño, desarrollo y evaluación, a través de la metodología de *lesson study*, de un proyecto de aprendizaje-servicio, en un contexto socioeducativo real.

La metodología de clase es activa y participativa; donde el protagonismo es de los estudiantes. Se trabaja a través de lecturas, debates en pequeño grupo, debates en gran grupo, dinámicas, visionado de vídeos, análisis de películas, de experiencias reales, visita de otros agentes educativos, salidas educativas y seminarios teóricos.

En cuanto a la asistencia y la participación, lo que planeamos es lo siguiente: Dado que en los grados la asistencia es obligatoria, el equipo docente de la asignatura se limita a recordar esta información al alumnado, pero se informa de que no existe control de hoja de firmas y se alude a la importancia del compromiso por parte del equipo y por parte del grupo de estudiantes. Además, les planteamos que nuestro trabajo consiste en que los pedagogos y pedagogas en formación encuentren sentido educativo al quehacer de la asignatura y asistan por propio interés, más allá de lo que cuenta o no cuenta para la nota.<sup>3</sup>

La calificación es negociada y acordada los primeros días de clase. Nuestra propuesta es que lo único calificable sea un trabajo final individual. Este se desarrolla desde el último día de clase hasta la fecha de entrega (día en que oficialmente esté fijado el examen de la asignatura). Consiste en analizar, desde el punto de vista educativo, el proyecto desarrollado en grupo, justificando teóricamente el sentido educativo de las decisiones tomadas.

Asimismo, compartimos un *hashtag* de Twitter, #DisdesUma, que nos da visibilidad en las redes, nos facilita la identidad como grupo y nos permite «seguir en clase fuera de clase» (Fernández Navas y Alcaraz, 2016, p. 201).

3. Esta idea tiene que ver con el sentido que los docentes damos a la evaluación formativa en la asignatura (lo veremos más adelante).

## 14.2. Nuestro eje central: los proyectos. Un reto real

Se trata de que cada uno de los diez grupos en total que tenemos en clase contacte con un contexto socioeducativo y desarrolle con este un *proyecto de Aps* diseñado a través de un proceso de *lesson study*. Para ello, el equipo docente, previa negociación y a través de convenios de colaboración con centros escolares o asociaciones, ya ha presentado a los diferentes contextos la finalidad del trabajo en la asignatura. Esta no es otra que la de ofrecer un servicio a nuestros contextos más próximos, mientras aprendemos y reflexionamos sobre los contenidos de la asignatura de Diseño, Desarrollo, Innovación y Evaluación en Educación.

En el equipo tenemos una importante trayectoria de colaboración con instituciones educativas y asociaciones, ya que estamos convencidos de que Escuela y Universidad pueden ser agentes de cambio en la sociedad, pero también motores de transformación mutua. En este sentido, resaltamos la idea de Trujillo *et. al* (2020) sobre la necesidad de transferir información desde los centros innovadores hacia la formación inicial del profesorado.

Por ello durante este curso hemos contado con la colaboración de ocho centros educativos innovadores: cuatro de Educación Primaria; un equipo de orientación educativa (EOE) y tres centros de Educación Secundaria, así como con una asociación que trabaja por la integración y promoción de las personas inmigrantes, y una empresa donde se realizan prácticas de pedagogía laboral.<sup>4</sup>

Los proyectos se desarrollaron a lo largo del cuatrimestre a través de las fases y tareas resumidas en la tabla 14.4. A su vez, las sesiones teóricas, seminarios, dinámicas, debates, etc., fueron intercaladas a lo largo del cuatrimestre; de modo que, conforme cada grupo avanzara en su diseño, pudiera ir utilizando la teoría trabajada. Para facilitar la conexión entre teoría y práctica utilizábamos una adaptación de los principios de procedimientos, que puede consultarse en Alcaraz, Fernández Navas y Pérez Granados (2019).

4. Agradecemos a todos ellos su apertura, su talante y disposición para colaborar en la formación inicial.

**Tabla 14.4.** Resumen de las fases y tareas desarrolladas

---

(1) Motivación

---

- Colaboración con compañeras de la UCA (Miembros de REDIN).
- Compartieron con el grupo su manera de entender y de vivir el Aprendizaje Servicio en la formación docente.
- Pudimos conocer un amplio abanico de proyectos reales de APS, realizados por estudiantes del Grado en Ed. Infantil de la UCA.
- La visita supuso una inyección de energía para quienes nos embarcábamos en la nueva experiencia; así como una brújula que nos mostró señales en el camino.

---

(2) Diagnóstico

---

- Presentamos los contextos de colaboración.
- Tras varias sesiones, los grupos negociaron la elección de cada contexto.
- Se investigó sobre cada uno de ellos con el fin de encontrar información y conocer sus respectivas idiosincrasias.
- Cada grupo se puso en contacto con su contexto para acordar una fecha de primera visita de aproximación al contexto, y así conocer y recabar información sobre las distintas necesidades o intereses de sus protagonistas.

---

(3) Diseño y planificación

---

- Se pusieron en común las necesidades y se valoraron las posibilidades de ofrecer uno u otro servicio.
- Acordaron entre ellos y negociaron con el contexto la propuesta educativa.
- Cada grupo hizo una fundamentación teórica del foco.
- Se iniciaron las propuestas, decidiendo qué actividad/es realizarían, a lo largo de una jornada, en el mes de enero (1.ª lección experimental) para cubrir las necesidades recogidas (servicio).
- Se redactaron los principios de procedimientos. Y se planificaron las observaciones que cada grupo debía contemplar durante el desarrollo del servicio.
- Se contactó con alianzas sociales.

---

(4) Implementación

---

- Cada grupo llevó a cabo en su contexto lo planificado.
- Durante el desarrollo de la sesión, una o varias personas observadoras debían recabar información sobre lo acontecido durante la misma, así como del papel desarrollado por cada miembro del equipo.
- Después, se dedicaron varias sesiones a realizar una reflexión conjunta acerca de las fortalezas y debilidades detectadas en las actividades y así poner en marcha el rediseño de cada actividad, tratando de mejorar la siguiente intervención en una última visita a los contextos (2.ª lección experimental).

---

(5) Cierre: reflexión y celebración

---

- Una vez llevadas a cabo las actividades educativas en las diferentes visitas a los contextos (servicio) y finalizada la recogida de información, las últimas sesiones de clase eran dedicadas a la puesta en común, análisis y desarrollo de conclusiones sobre qué hemos aprendido.
- Cada grupo expuso al resto de clase las experiencias vividas.
- El proyecto culminó haciendo visible las experiencias en la Facultad, compartiendo cada uno de los proyectos APS diseñados a través de *lesson study* con una exposición de pósteres en la entrada (ilustración 2).
- Se planificaron visitas de otros grupos de estudiantes a la exposición.

---

Fuente: Elaboración propia.



# Exposición de Pósters: Aprendiendo a través de APS y Lesson Study

Experiencia enmarcada en el proyecto I-D "Lesson Studies, escuela y universidad. Investigando la reconstrucción del conocimiento práctico en la formación inicial del profesorado" y en el PIE "El APS como estrategia metodológica para la formación de profesionales de la educación transformativos"

23 al 26 Abril en el Hall de la Facultad



**Asignatura: Diseño, desarrollo,  
innovación y evaluación en Educación**  
**#DisdesUma**

**2º A Pedagogía.**

**Profesorado: Miguel Sola, Manuel Fernández, Laura Pérez y Noelia Alcaraz**

Figura 14.2. Cartel de exposición de la experiencia.

## 14.2.1. Los materiales: andamiar el proceso

A lo largo de la asignatura se elaboraron diferentes documentos de trabajo con el fin de *andamiar* el proceso de aprendizaje del alumnado. Para ello se elaboró una guía general sobre el traba-

jo grupal, un cartel de apoyo visual de cada una de las fases del trabajo grupal (combinando el APS y la *lesson study*), una guía del trabajo final individual, una plantilla para la elaboración del póster final y una guía por cada una de las fases del proyecto.

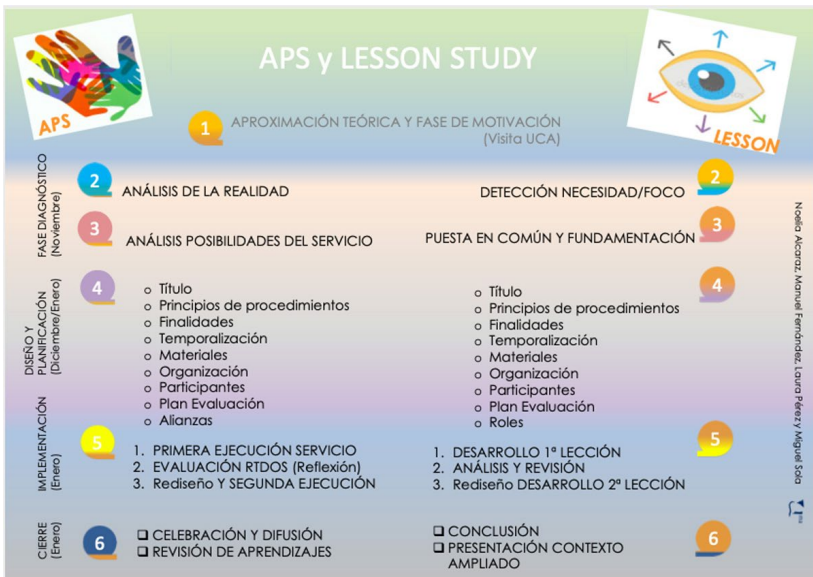


Figura 14.3. Cartel de apoyo visual con cada fase del proyecto.

### 14.2.2. La evaluación: tomando el pulso a la experiencia

Lejos de la visión «tasadora» del aprendizaje, en la que todo lo realizado en clase es usado para «medir» el aprendizaje del alumnado –que estamos tan acostumbrados a ver–, el equipo docente de la asignatura entiende la evaluación como la recogida de información sistemática que permita mejorar las condiciones en las que el alumnado aprende (Alcaraz, Fernández Navas y Sola, 2012). En este sentido es crucial establecer canales de información que nos permitan recoger información veraz y útil que no esté contaminada por la presión calificadora.

Un ejemplo claro de esto es lo que comentábamos en apartados anteriores sobre la asistencia. Entendemos que, si los estudiantes asisten por propia voluntad, esto nos indica que lo que

hacemos en clase les interesa y aumenta las posibilidades de que haya motivación intrínseca en ellos y ellas (cuestión esta muy importante para el aprendizaje). No obstante, si la asistencia estuviera controlada, ya nunca sabríamos si el alumnado asiste por el control de la asistencia y su repercusión en la nota o por interés en la asignatura.

Otros ejemplos de estos canales de información son el «quéjate de la asignatura»: un cuestionario anónimo a su disposición durante todo el curso en el campus virtual de la asignatura y en la que en cualquier momento un alumno o una alumna puede enviar una «queja» de cualquier aspecto de la misma: dinámicas, sesiones, profesorado, materiales, etc.

Otra idea que funciona muy bien es el «cuaderno de clase»: un cuaderno en blanco que hacemos circular todos los días de clase desde que empezamos hasta que nos marchamos, en el que el alumnado puede dejar, anónimamente o no, cualquier impresión que está teniendo ese día. Del mismo modo, utilizamos los *hashtags* de la asignatura para Instagram y Twitter, en los que el profesorado podemos seguir lo que tuitea nuestro alumnado en las sesiones de forma libre: alguna frase de un compañero, alguna reflexión, una foto de ellos trabajando en grupo, algún concepto de una sesión teórica que les ha impactado, etc.

Todo esto –como decíamos– nos permite al profesorado tener información veraz y relevante para, continuamente, ir optimizando las condiciones en las que nuestro alumnado aprende en clase, aproximándolas a sus necesidades, intereses, etc. Mejorando estas condiciones, intentamos garantizar que aprendan más y mejor en nuestra asignatura. La calificación de esta queda desplazada al final del semestre; y durante todo el tiempo de trabajo, el alumnado «se olvida» de la presión por la nota.

## 14.3. Y todo esto, ¿por qué? Algunas ideas teóricas que sustentan la experiencia<sup>5</sup>

A lo largo de los apartados anteriores hemos pretendido ofrecer una visión general del modo en que vivimos el desarrollo de la asignatura a lo largo de esta experiencia. A continuación, mostramos una breve aproximación a nuestros principios didácticos, presentando algunas de las ideas teóricas que consideramos que funcionan, como nuestro «colchón pedagógico».

### 14.3.1. Innovación: la formación inicial, un camino hacia la escuela de calidad

Uno de los asuntos más tratados en la literatura especializada sobre educación es el tema de la formación inicial del profesorado, el cómo se aprende a ser docente, lo cual pone el foco –a nuestro entender– en el tipo de tareas, situaciones prácticas y experiencias que tienen lugar en la etapa universitaria. Asimismo, en los últimos años, derivado del efecto PISA y el auge de Finlandia como modelo educativo que hay que imitar, la selección inicial de candidatos y el interés por definir las características académicas y personales de los estudiantes que desean acceder a los grados de magisterio, también se han sumado a las tesis sobre la formación inicial de docentes (Pérez Granados, 2015; Pérez Granados y Pérez Gómez, 2015).

Los autores y las autoras de este capítulo, lejos de poner el acento en la selección de los futuros estudiantes de Educación, centramos la preocupación en cómo ofrecer contextos de formación de calidad a quienes se preparan en la labor docente. Partimos de una convicción: Entendemos que la innovación debe estar presente desde la formación inicial, porque en ella se abre el camino hacia la consecución de una escuela de calidad.

En este sentido, no somos los primeros en destacar que, para tener un buen sistema educativo, es crucial la calidad de los docentes que se encuentran desempeñando su función en él (Im-

5. Puede profundizarse en nuestras nociones sobre la formación, en Fernández Navas y Alcaraz (2016); así como en nuestras ideas clave para pensar en la formación docente en Sierra *et al.* (2019).

bernón, 2017). Así, podemos decir que una adecuada formación inicial de profesorado tiene implicaciones que contribuyen a la calidad del sistema educativo.

Cabe recordar que cuando hablamos de calidad nos referimos a una escuela que da cabida y responde a las necesidades de todos. Una educación de calidad es ineludiblemente una educación que se preocupa por la justicia social. Lo cual nos lleva a abordar la enseñanza desde una perspectiva inclusiva, no solo la que tiene lugar en la escuela, sino también en la vida universitaria.<sup>6</sup>

Autores como Echeita y Ainscow (2011) expresan que «nunca hay buen viento para el navegante que no sabe a dónde va» (p. 32). Por eso las facultades de Educación han de saber hacia dónde navegan; si aspiramos a que nuestro sistema educativo sea inclusivo, debemos empezar a caminar en esa dirección desde nuestras propias prácticas universitarias. Necesitamos abordar los discursos sobre innovación educativa y desde esta óptica de caminar hacia la educación de calidad (Fernández Navas, 2016). Para ello no vale solo con que lo proclamemos desde nuestras tarimas, sino que tenemos que darle vida desde nuestros actos. Es lo que denominamos isomorfismo.

Quizá sea interesante repensar cómo vivimos aquello que enseñamos desde las facultades de Educación y aquello que les decimos a los estudiantes acerca de cómo deben hacerse las cosas; cuando no es difícil observar cómo el sentido de las prácticas formativas sobre innovación se desvanece en el propio hacer. (Sierra *et al.*, 2019, p. 35)

Por lo tanto, parece importante poner de relieve la importancia de ofrecer a los futuros docentes, experiencias ligadas a estas preocupaciones. Plantear modos de trabajo en clase que no sean uniformes, que no excluyan intereses o preocupaciones de unos a favor de otros. Trabajar en equipo, vivir en democracia, buscar alternativas, dar sentido a la teoría, ofrecer retroalimentación, *andamiar* y acompañar, cuanto sea necesario para nuestro alumnado, ayudándole a conocer cómo aprenden más allá del interés

6. Puede verse la relación de lo planteado con el capítulo de esta obra de las autoras Caparrós, Bordini y Rodríguez, ya que la experiencia de investigación que se presenta lleva a repensar la formación docente desde una perspectiva inclusiva, siendo este uno de los principios pedagógicos del instituto en el que indagan.

por la nota, y anteponer la evaluación a la calificación (Alcaraz, 2015). Son condiciones de nuestra práctica educativa. Junto a ello, vincular nuestras clases a diferentes contextos socioeducativos próximos a su futuro quehacer, poniéndoles en situaciones reales, ante dilemas, problemas o necesidades también reales, nos parece una de las claves para mejorar la formación inicial docente y así favorecer que el profesorado que se incorpora al ejercicio profesional lo haga de una forma más relevante, más capaz y comprometida.

En el siguiente apartado delineamos aquellas cuestiones que nos ayudan a comprender la importancia de ofrecer a los futuros docentes experiencias prácticas, colaborativas, solidarias y motivadoras, como ejes que enriquecen el aprendizaje durante sus años de formación en la universidad.

#### 14.3.2. El compromiso con la acción, la teoría, la reflexión y un poco de realidad

Si asumimos la premisa abordada en el apartado anterior, es un asunto crucial que el profesorado en su periodo de formación inicial aprenda e integre el conocimiento teórico para que pueda aplicarlo en un futuro en su quehacer profesional y desarrolle, así, actividades de clase lo más educativas posibles con la máxima profesionalidad (Imberón, 2017), ayudando a mejorar la calidad del sistema educativo.

El primer paso para ello es dejar de ver al alumnado universitario como mero consumidor de contenido teórico y ponerlo a disposición de convertirse en *prosumidor*, es decir, creador de su propio conocimiento. Bernstein (1995) se refería a ello al hablar del contexto de aplicación y producción del conocimiento. Así, es necesario que...

...nuestro alumnado pueda analizar las consecuencias prácticas que conllevan diferentes conceptos teóricos, situándose obligatoriamente en un contexto de aplicación tal y como describe Bernstein (1995), y alejándolo del contexto de reproducción en el que normalmente lo situamos, con escasa o ninguna posibilidad de transformar las prácticas. (Alcaraz, Fernández Navas y Pérez Granados, 2019, p. 131).

Un conocido reclamo, por otra parte, que ya mostraba Schön (1987) con relación a la falta de conexión entre la teoría y la práctica:

Los que se dedican a la profesión de la enseñanza han manifestado, cada vez con más insistencia, su preocupación sobre la falta de conexión existente entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en las escuelas profesionales y aquellas competencias que se les exige a los prácticos en el terreno de la realidad. (p. 23)

En este sentido, Korthagen (2010) expone que en la formación del profesorado podemos encontrar varios tipos de enfoques: enfoque «de la teoría a la práctica», enfoque «basado en la práctica o ensayo-error» y enfoque «realista». Mientras que en el primero se pone en valor exclusivamente la teoría y de él se desprende un modelo tradicional basado en la transmisión de información y en el método deductivo, en el segundo se otorga un papel demasiado prominente a la práctica. De modo que ambos enfoques crean una brecha entre teoría y práctica. El tercer enfoque, el «realista», es el que se basa en una «continua interrelación entre teoría y práctica» (p. 86) y cuyas características son:

Trabajar sobre la base de situaciones reales surgidas durante la formación y que ha suscitado inquietudes en el futuro profesor. La reflexión e interacción entre los futuros profesores. La intervención guiada y, por último, no hay Teoría con T mayúscula (un tema creado por los investigadores), sino teoría con t minúscula (como materia que crear específicamente por los propios futuros profesores). (Korthagen, 2010, p. 86)

Por su parte, Pavié (2011) plantea que el punto de convergencia –de muchos autores– entre formación y desarrollo de competencias está en la acción:

Así, en los procesos de formación basados en competencias, los procesos de aprendizaje que se favorecen deben orientarse hacia la acción participativa del discente, tomando como referente el marco organizativo en que la situación de trabajo es situación de aprendizaje. (p. 73)

Asumimos que tan incompleto resulta un modelo de formación basado en la transmisión de contenidos teóricos sin contextos donde poder aplicarlo a la vez que se reflexiona sobre el sentido y utilidad de los mismos, como el modelo basado en la práctica donde la teoría no está al servicio de la toma de decisiones reales.

Al respecto, son especialmente interesantes los análisis realizados por Pérez *et al.* (2009) cuando explican que el aprendizaje es relevante y el alumnado posee en la memoria dos tipos de estructuras bien diferenciadas y que rara vez se conectan. Solo cuando el aprendizaje disciplinar es contextualizado y, por su importancia para el individuo, se convierte en una valiosa herramienta para comprender, interpretar y decidir sobre los retos de la vida cotidiana, habremos conseguido converger ambas estructuras (experiencial y académica), y lograremos que la formación se conciba como un proceso significativo, de búsqueda, investigación, indagación personal, construcción y reconstrucción crítica del conocimiento; en definitiva, un instrumento propicio y favorecedor del aprendizaje relevante del alumnado.

En este sentido, de acuerdo con Soto *et al.* (2019), las *lesson studies* «muestran la relevancia y la virtualidad pedagógica para estimular la necesaria reconstrucción del conocimiento práctico que han construido a lo largo de tantos años de experiencia en el sistema escolar actual, como alumnado y como profesorado» (p. 44).

Se trata de que los estudiantes puedan mejorar sus aprendizajes no solo desde la acción, sino desde la reflexión compartida sobre esa acción (Schön, 1987). Diseñar, desarrollar y evaluar en equipo ofrece a los estudiantes –en nuestro caso, de Pedagogía– una excelente oportunidad para poner en crisis los componentes más implícitos del conocimiento en acción; pudiendo pasar del conocimiento al pensamiento práctico.<sup>7</sup> Para lo cual necesitamos fomentar «la participación en contextos académicos y vivencias profesionales pedagógicamente potentes» (Pérez Gómez, 2019, p. 14).

\* \* \*

7. Puede encontrarse una definición de ambos conceptos en Pérez Gómez, Soto y Serván (2015). Asimismo, puede profundizarse en la estrategia de LS en el capítulo 13: «Aprender el sentido de ser docente: las *lesson studies* como espacio de cooperación, inclusión y reflexión en la universidad».



Desde este marco conceptual nos planteamos desarrollar experiencias docentes, didácticas y formativas con metodologías de trabajo activas, que ayudaran a nuestros estudiantes a integrar teoría y práctica, a reflexionar en cooperación, a encontrarle sentido a la formación teórica; también a promover el compromiso. Y les demostramos que desde la universidad también son capaces de intervenir y transformar sus contextos más próximos; por lo que se ha favorecido el desarrollo de la responsabilidad social universitaria (García y Cotrina, 2015). De ahí que combináramos dos metodologías de trabajo en el aula que tienen elementos comunes en torno a la formación de profesionales de la educación, a la vez que complementarios. Así nos decidimos a utilizar la *lesson study* como estrategia para la realización de un proyecto de aprendizaje-servicio.

## Referencias

- Alcaraz, N., Fernández Navas, M. y Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (2), 26-39. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4301>
- Alcaraz, N. (2015). Evaluación vs. calificación. *Aula de encuentro*, 17 (2), 209-236. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/2662>
- (2016). La evaluación a través del portafolios, ¿una ocasión para el aprendizaje? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9 (1), 31-46. <https://doi:10.15366/riee2016.9.1.002>
- Alcaraz, N., Fernández Navas, M. y Pérez Granados, L. (2019). Principios de procedimientos y escenarios reales en la formación inicial de docentes. *Aula de Encuentro*, 21 (1), 123-142. <https://doi.org/10.17561/ae.v21i1.7>
- Berstein, B. (1995). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- Cotrina, M.J., García, M. y Caparrós, E. (2017). Ser dos en el aula: las parejas pedagógicas como estrategia de coenseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de Secundaria. *Revista Aula Abierta*, 46, 57-64.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo*, 12, 26-46.

- Fernández Navas, M. (2016). ¿Qué es la innovación educativa? En: Fernández Navas, M. y Alcaraz, N. (coords.) (2016). *Innovación educativa más allá de la ficción* (pp. 27-40). Madrid: Pirámide.
- Fernández Navas, M. y Alcaraz, N. (2016). Proyedu2: la participación y la democracia son posibles en la formación de docentes. En: Fernández Navas, M. y Alcaraz, N. (coords.) (2016). *Innovación educativa más allá de la ficción* (pp. 189-205). Madrid: Pirámide.
- García, M. y Cotrina, M. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (1), 9-25.
- Imbernon, F. (2017). A vueltas (de caracol hace tiempo) con la formación del profesorado. La revolución silenciosa, siempre pendiente. *Aula de Innovación Educativa*, 267, 49-51.
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 83-101.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 67-80.
- Pérez Gómez, A. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 3-17. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Pérez Gómez, A., Soto, E., Sola, M. y Serván, M. (2009). *Aprender cómo aprender autonomía y responsabilidad: el aprendizaje de los estudiantes. Guía n.º 3 Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Akal.
- Pérez Granados, L. (2015). Análisis de las pruebas de acceso a la formación inicial de docentes en España y Finlandia: conocimientos o competencias. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 591-609. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.44448](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44448)
- Pérez Granados, L. y Pérez Gómez, A. (2015). Los estándares de Finlandia en las pruebas de selección inicial de profesorado en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 83 (29.2), 119-141. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27443659009>
- Schön, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sierra, E., Fernández, M., Caparrós, E. y Alcaraz, N. (2019). ¿A qué llamamos innovación educativa? 5 ideas clave para la formación inicial del profesorado. En: Gómez-Galán, J., Cáceres-Reche, P., Delgado-Algarra, E. y López-Meneses, E. (eds.) (2019). *Experiencias en inno-*

*vacación docente y aportes de investigación sobre la praxis universitaria* (pp. 125-144). Octaedro: Barcelona.

Soto, E., Serván, M. J., Peña, N. y Pérez Gómez Á. (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>

Trujillo, F., Segura, A., González, A., Cubillas. E., García. J., Bermúdez, M., Real, S., Ramírez, S., Marín, V., Liébana, J., Álvarez, J. F., Magro, C. y Álvarez, D. (2020). ¿Qué podemos aprender de la escuela innovadora para la formación inicial y permanente del profesorado? Propuesta de investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 129-142. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.6637>