



Sumba Arévalo, V.M. y Mejía Vera, J.G. (2021).
Lesson Study: reconstruir el conocimiento práctico
en y para la profesionalización docente de la UNAE.
Revista Practicum, 6(1), 44-58.
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.10173>

Fecha de recepción: 12/09/2020
Fecha de aceptación 11/11/2020

Lesson Study: reconstruir el conocimiento práctico en y para la profesionalización docente de la UNAE

Lesson Study: reconstructing practical knowledge in and for teacher professionalization of the UNAE

Víctor Miguel Sumba Arévalo

Escuela de EB Luis Cordero Crespo
vimisuare@yahoo.es

Johanna Grace Mejía Vera

Escuela de EB Federico Proaño
Johannamejaec@yahoo.com

Resumen

En este estudio se presentan los procesos y resultados obtenidos de la aplicación de la metodología Lesson Study con docentes en ejercicio, y que a la vez son estudiantes de la Universidad Nacional de Educación en Ecuador de la carrera de Educación Básica modalidad a distancia del Plan para la Profesionalización Docente. La implementación de la metodología nace desde la propuesta curricular de la Universidad orientada a formar docentes capaces de identificar y proponer alternativas de solución in situ a través de la investigación acción cooperativa. En tal sentido, desde el enfoque cualitativo de análisis e interpretación de textos (Proyecto Integrador de Saberes), se investiga como ésta conlleva a poner

en evidencia los conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores que forman parte y configuran su actuación en el aula; también permite conocer y comprender las acciones y/o características de esta metodología para reconstruir el conocimiento práctico de los docentes.

Abstract

This study presents the processes and results obtained from the application of the Lesson Study of methodology with practicing teachers, who are also students of the National University of Education in Ecuador in the Basic Education career, distance modality of the Plan for the Teacher Professionalization. The implementation of the methodology is born from the curricular proposal at the University designed to prepare teachers able of identifying and proposing alternative solutions in situations through cooperative action research. In this sense, from the qualitative approach of analysis and interpretation of texts (Integrative Knowledge Project), it is investigated how this clues to highlighting the knowledge, skills, attitudes, emotions and values that are part and configure their performance in the classroom; it also allows knowing and understanding the actions and / or characteristics of this methodology to reconstruct the practical knowledge of the teachers.

Palabras claves

Práctica pedagógica, formación de docentes, estudiante-profesor, competencias del docente, eficacia del docente.

Keywords

Teaching practice, teacher training, student-teacher, teacher qualifications, teacher effectiveness.

1. Introducción

Los cambios constantes que atravesamos en la actualidad como la manera de comunicarnos, pensar y vivir, hace necesario que la profesión docente se prepare para los retos que conlleva los cambios mencionados anteriormente. Un docente en la actualidad, no puede pensar que su labor únicamente consiste en enseñar a leer y escribir o cumplir con lo que indica el currículo oficial. Viñals y Cuenca (2016) señalan que la era digital que vivimos en la actualidad trae consigo nuevas maneras de aprender, por ende también se deben renovar las metodologías de enseñanza que responda a las nuevas concepciones del conocimiento y a los nuevos desafíos y retos pedagógicos que conlleva. Esto nos ayudará a volver la

mirada sobre la formación del profesorado en ejercicio y su práctica. Tal parece, que la metodología Lesson Study comprende e implica un proceso de reflexión que conduce a los docentes a ver y analizar su práctica docente.

En este sentido, en la carrera de Educación Básica (EB) modalidad Distancia, del Plan para la Profesionalización Docente de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), entre las competencias a desarrollar comprende la tarea investigativa sobre la propia práctica. Es necesario resaltar que las carreras mencionadas son ofertadas específicamente para docentes en ejercicio que no poseen título de tercer nivel, ejercen sus funciones en el nivel de Educación General Básica (EGB), una experiencia mínima de cinco años, entre otros (UNAE, 2018, párr.2). En tal sentido, en el presente artículo se denomina estudiantes-docentes a los participantes, por su calidad de estudiantes en la UNAE y docente por su ejercicio profesional.

1.1. A qué nos referimos con Lesson Study

La Lesson Study (de aquí en adelante LS) con más de un siglo de vigencia en países orientales ha cobrado amplia vigencia y difusión en Europa y América Latina, siendo una alternativa de procesos que se han venido desempeñando tradicionalmente con la finalidad de reflexionar y buscar la mejora de la práctica educativa (Soto y Pérez, 2015). La LS permite al profesorado trabajar de una manera cooperativa en procesos de investigación acción, a través de la observación, análisis y reflexión de la propia práctica, hábitos, relaciones interpersonales que confluyen en el aula (Pérez y Soto, 2011).

De manera general se podría indicar que una de las mayores potencialidades de esta metodología es la oportunidad que brinda al observar la cotidianidad del aula, a la luz de un trabajo cooperativo que conlleva procesos cíclicos (Peña, 2012). De acuerdo a Soto y Pérez (2015) la atención de la LS no se centra en lo que aprenden los estudiantes, sino en la manera cómo aprenden, cómo responden ante las interrogantes, recursos, estrategias que usa o plantea el docente en la clase.

La metodología LS como proceso de investigación acción implica siete fases: definir el problema; diseñar cooperativamente una «lección experimental» y el proceso de observación de la misma; enseñar y observar el desarrollo de la propuesta; recoger las evidencias y discutir su significado; analizar y revisar la propuesta; desarrollar el proyecto revisado y observar de nuevo; y, discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y difundir la experiencia en un contexto ampliado (Soto y Pérez, 2015).

1.2. LS, investigar de forma cooperativa la propia práctica

Actualmente, la práctica pedagógica ha tomado una trascendencia fundamental que exige el desarrollo de competencias claves en los docentes, exige un análisis, comprensión, debate y reflexión grupal de los procesos desarrollados en el aula. Por lo cual, se vuelve necesario desechar el individualismo que generalmente se observa en el aula, más aún donde no se prestan espacios de reflexión y evaluación de los procesos desarrollados ni de los aprendizajes. Generar trabajo e investigación cooperativa permite una construcción colectiva del conocimiento, brinda la oportunidad de construir significados. En este sentido, la LS desde el enfoque de la investigación acción cooperativa, conduce a la comprensión e interpretación de la realidad para proponer alternativas de solución a través del diseño de la lección, permite además, la experimentación de la teoría y la teorización de la práctica (Pérez et al., 2015).

1.2. El conocimiento y pensamiento práctico

La LS hace énfasis en la reflexión de los procesos conscientes e inconscientes que operan, explican y permiten entender las percepciones y actuaciones que surgen en el aula. En este sentido, el conocimiento práctico (CP) es el punto de partida que involucra todo el conjunto de conocimientos, creencias, habilidades, valores, actitudes y emociones que operan de manera automática, implícita, sin necesidad de la conciencia; de las cuales pocas son conscientes (Pérez et al., 2015). Algunos de los comportamientos y actitudes pueden ser el resultado y reflejo de nuestras vivencias, recuerdos de nuestra formación como estudiantes, percepciones, esquemas mentales, ideas preconcebidas, etc. que operan y confluyen en nuestra práctica docente (Caparrós, 2015).

En consecuencia, surge la necesidad de una transición del conocimiento al pensamiento práctico, donde el docente toma conciencia de todo aquello que influye en sus prácticas. Siendo importante comprender las cinco dimensiones que implican el conocimiento y pensamiento práctico, según Pérez et al. (2015) son: los conocimientos, las habilidades y destrezas, actitudes y las emociones. Todas estas dimensiones están presentes en las teorías proclamadas (lo que decimos que pensamos) y en las teorías en uso (lo que realmente llevamos a la práctica). Para tomar conciencia de estas dimensiones, son necesarios procesos de reflexión a través de la teorización de la práctica.

En las últimas décadas la práctica reflexiva ha constituido un pilar clave en los procesos de formación e investigación docente, se destaca que existen dos tipos: reflexión en la acción y reflexión sobre la acción (Ramón, 2013). La reflexión en la acción es intencional y superficial, es decir, aquella que se realiza en la acción, en el momento mismo. El docente continuamente ejecuta acciones repetitivas

para enfrentar situaciones similares haciendo uso de su conocimiento tácito (Cecero, 2019; Ramón, 2013). Mientras que la reflexión sobre la acción es más profunda e intencional, requiere de un tiempo y espacio de reflexión sobre todo lo actuado desde una mirada crítica, al hacerlo de una manera constante lleva a constituirse en investigadores de su propia práctica.

2. Metodología

La presente investigación se desarrolla bajo la perspectiva del enfoque cualitativo, que según Flick (2005) “pretende acercarse al mundo de ‘ahí fuera’ (no en entornos de investigación especializada como los laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales ‘desde el interior’” (p. 12). Mediante el análisis e interpretación textual de las acciones, interacciones, emociones, entre otros, de los estudiantes-docentes expuestos en el informe del proyecto integrador de saberes (PIENSA) se pretende responder a la interrogante ¿qué procesos o características conllevan a transformar el conocimiento en pensamiento práctico durante el desarrollo de la LS? En este sentido, se plantea el objetivo: identificar los procesos o características que conllevan a transformar el conocimiento en pensamiento práctico durante el desarrollo de la LS en los docentes. Para lo cual, también es necesario procesos más específicos como: analizar las dimensiones del conocimiento práctico durante la LS; reconocer la acción, situación, características, entre otros factores influyentes en la reflexión docente; y, determinar el valor que otorgan los docentes a los procesos desarrollados en la LS en relación a su práctica.

En este sentido, la investigación se desarrolla en las carreras a distancia del Plan para la Profesionalización Docente de la UNAE. La población está compuesta por docentes que se encuentran matriculados en el octavo y posteriormente en el noveno ciclo de la carrera de EB a distancia, necesariamente en las asignaturas de Lesson Study (componente teórico) y Cátedra Integradora (componente práctico) durante los ciclos académicos octubre 2019-febrero 2020 y abril-agosto 2020. De manera particular se registran y analizan los datos producidos de tres grupos integrados por tres docentes cada uno, mismos que ejercen sus funciones en la Provincia Cañar-Ecuador. Para el análisis de texto se emplea el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti versión 8. La identificación empleada para cada grupo es: G1/LS, G2/LS y G3/LS. En aspectos concretos se presenta información de docentes pertenecientes a los grupos, para lo cual se identifica: D1/G1/LS, donde D1 identificará el número del docente, G1 al grupo LS al que pertenece.

Las fases de la LS se desarrollan de acuerdo a la siguiente descripción: 1) para la identificación del problema se emplea una escala valorativa bajo 3 perspectivas: práctica del aula, clima escolar y gestión del aprendizaje, a partir de ésta se priorizan necesidades. 2) Diseño de la lección y proceso de observación en el cual

realizan una investigación bibliográfica para fundamentar el proceso didáctico de la lección. 3) La lección es desarrollada por un integrante mientras los demás realizan la observación directa. 4) Mediante grupos de discusión y con la guía del docente tutor de la UNAE se desarrolla la discusión y análisis sobre la efectividad/debilidades/fortalezas de la estrategia usada en el aula. ¿De qué manera la estrategia seleccionada, con el desarrollo de su proceso contribuye a resolver la problemática? 5) Se rediseña la lección con base a la discusión, a ello se suma el proceso de coevaluación entre grupos, que desde la experiencia y conocimientos contribuye a la consolidación del rediseño. 6) Ejecución de la nueva lección, esta fase es desarrollada en el noveno ciclo, en el cual confluye con contexto de la emergencia sanitaria. Por tal razón, la nueva lección es desarrollada de forma virtual con los estudiantes que tienen acceso a la misma. También se desarrolla la observación del proceso por los demás integrantes del grupo. 7) Discusión y difusión de los resultados finales en la cual se discute en grupo los resultados del proceso como de la última clase y se evalúa todo el proceso.

Las actividades desarrolladas para la difusión del proceso y los resultados son:

- Cada uno de los grupos LS teorizan la práctica mediante la sistematización de la información en el PIENSA.
- Socializan la experiencia mediante la exposición del trabajo final en las instituciones educativas que laboran, esto se desarrolla en la modalidad virtual.
- Diseño y difusión de afiches digitales que recoge la experiencia de todo el proceso.
- Ciertos grupos LS exponen su experiencia en el Primer Congreso de Profesionalización Docente UNAE.

3. Resultados

Los resultados que se presentan a continuación comprenden el sentir y actuar de nueve docentes en tres grupos LS registrados en el informe PIENSA. De acuerdo a los objetivos de esta investigación se establecen ocho categorías de análisis: conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones (dimensiones del CP), acciones/características y contribución de la LS.

En relación a las dimensiones identificadas durante la experiencia LS son diversas. En relación a los conocimientos, en el G1/LS (p. 3) se puede identificar que otorgan sentido al problema identificado en la LS basándose en la experiencia de los propios docentes. También son evidentes las estructuras conceptuales en relación a la metodología propuesta en la lección: Al referirse al método de resolución de problemas Poyla “Esta metodología proporciona pautas claras que orientan detalladamente los pasos a seguir para la resolución de problemas

matemáticos; sin embargo, se debe tener presente la edad de los estudiantes para adaptar su nivel de complejidad” (G1/LS, p. 18), lo que permite relacionar el conocimiento teórico y metodológico con el conocimiento contextual para responder al grupo de estudiantes.

Otro conocimiento teórico, que permite fundamentar la intervención de los docentes y relacionar con los resultados es “El trabajar con la estrategia de los juegos verbales: adivinanzas, rimas y trabalenguas permitió mejorar la exactitud lectora y la comprensión en los alumnos al momento de leer” (G2/LS, p. 29). En este sentido, el rol del docente se complementa con el análisis de la metodología didáctica empleada, lo que le lleva a comprender cada una de sus fases y lo que implica cada una de ellas. Esta dimensión también es evidente en la idea expuesta “El juego es una de las estrategias que nos permiten en la cultura física aprender a través de las actividades lúdicas, constituyéndose en la forma de investigar y ejecutar los elementos, técnicas y reglas de los diferentes deportes” (G3/LS, p. 10).

Se identifica además, que los tres grupos LS otorgan importancia al proceso del diseño de la lección; que, aunque son docentes con experiencia en cuanto al manejo curricular y procesos de planificación, determinan la necesidad de adecuar los elementos curriculares al contexto e intereses de los estudiantes: “se procede primero a realizar la triangulación curricular cuyos elementos se encuentran estrechamente relacionados, estos son el objetivo, la destreza y el indicador de logro [...] siendo estos debidamente desagregados de manera que se adapten a las necesidades de los estudiantes” (G2/LS, p. 11). Con el mismo sentido, aunque en términos diferenciados otro grupo expone “hemos podido considerar que para conseguir mejores resultados educativos es necesario que la planificación micro curricular se ajuste al contexto educativo y a las necesidades e intereses de los estudiantes” (G1/LS, p. 11). Mientras el G3/LS da valor al proceso de diseño cooperativo que constituye un espacio para compartir el conocimiento experiencial: “Se puede manifestar que al elaborar el plan de lección de manera colaborativa nos enriquece de experiencias de los demás docentes, ya que se comparten y respetan criterios para ser analizados de manera crítica” (p. 9).

En relación a lo citado anteriormente, y de manera general los estudiantes-docentes indican que trabajar de manera cooperativa en el diseño de la lección permite reflexionar, contrastar y argumentar cada propuesta, dejando de ser un documento que suma actividades, sino más bien, un documento pensado y reflexionado en respuesta a la problemática detectada. También indican que al realizar el diseño en equipo se sienten motivados, pues constituye un espacio de intercambio de saberes, donde confluyen las teorías en uso y son contrastadas con las teorías proclamadas.

En relación a la dimensión de las habilidades o destrezas, o en otras palabras el saber hacer de los docentes, se centra generalmente en el proceso de ejecución de la lección, en el cual, con base a la fundamentación teórica les permite actuar y obtener resultados en relación al aprendizaje de los estudiantes. También el conocimiento experiencial de otros docentes se convierte en un dispositivo para modificar la práctica en el aula: “a través de un proceso de coevaluación, nos permitieron obtener nuevas ideas para la consolidación del plan” (G1/LS, p. 15) lo que a su vez, permite comprender que el proceso dialógico y trabajo cooperativo entre docentes puede constituirse en nuevas formas de actuación en el diseño, observación, análisis y reflexión (G3/LS).

Los valores personales y profesionales influyen en la práctica docente, en varias ocasiones se vuelven componentes implícitos de actuación y en otras son expresadas verbalmente. El trabajo cooperativo de la LS se convierte en un escenario óptimo para vislumbrar este componente que se genera o se consolida durante este proceso, en tal sentido se resalta expresiones como “La propia reflexión sobre el actuar docente en el aula de clase, permitió desarrollar valores como: el respeto, la responsabilidad, la puntualidad y actitudes como la tolerancia, el compromiso frente al cambio” (G2/LS, p. 28). Por otro lado, los valores también son identificados por los estudiantes-docentes, a lo que sin lugar a duda otorgan valor como componente para el aprendizaje de los estudiantes: “En la clase se evidenció la empatía, la solidaridad y el respeto mutuo, factores que posibilitan la consecución de resultados positivos y la adquisición de aprendizajes reflexivos, significativos y motivadores” (G1/LS, pp. 13-14).

Dentro del proceso de la LS se pueden evidenciar actitudes relacionadas con el trabajo cooperativo, en el cual, con base a la crítica constructiva los estudiantes-docentes predisponen la aceptación de observaciones y/o sugerencias:

El trabajo colaborativo en el diseño de la lección resultó una experiencia positiva y enriquecedora. El diálogo equitativo, la reflexión crítica sobre la propia práctica y el clima de cordialidad fueron factores claves en la búsqueda de los objetivos de superación profesional. (G1/LS, p. 9)

En el mismo sentido se destaca “El análisis y reflexión de una experiencia aplicada de manera conjunta nos permite observar con claridad nuestras fortalezas y debilidades del quehacer educativo permitiéndonos mejorar la misma” (G3/LS, p. 13). También muestran el compromiso de generar nuevas formas de enseñar y de aprender de acuerdo a los resultados obtenidos, es decir, comprenden la necesidad de modificar o rediseñar el proceso didáctico:

el análisis realizado por el trío pedagógico de la ejecución de la clase no se alcanzó el objetivo de la clase en su totalidad; esto ha brindado fortalezas y de-

bilidades sobre las cuales se realizarán aportes y cambios para lograr mejorar la enseñanza aprendizaje. (G2/LS, p. 23)

Por último, y con igual valor e incidencia en la práctica de los docentes se han identificado aspectos emocionales. Entre los escenarios, en el cual uno de los docentes participantes explicita sus emociones y comprende la ejecución de la clase al ser observado y ejecutar el diseño con un grupo de estudiantes desconocidos:

Desempeñar el papel de docente que ejecutó la clase, conllevó un cierto grado de expectativa y temor, debido a que el grupo de estudiantes pertenecían a otra institución y no sabía cuál sería la reacción de ellos frente a un nuevo docente. (D2/G2/LS, pp. 27-28)

Mientras que los estudiantes-docentes también logran identificar las emociones en los estudiantes durante la ejecución de la lección, manifiestan que la clase fue desafiante y motivadora (G1/LS) por lo que se podría comprender que esto también genera una reacción de satisfacción en el grupo de docentes. En fin, de acuerdo al análisis textual se identifica que todo el proceso desarrollado durante el ciclo ha creado expectativa e incertidumbre por experimentar cada fase de la LS.

En relación al segundo objetivo que guía esta investigación, durante el proceso de análisis y codificación se ha logrado comprender procesos generales y específicos que conducen a los docentes hacia la reflexión. Ya la misma expresión implícita o explícita de las dimensiones del CP es consecuencia del proceso reflexivo. El espacio y el proceso más enriquecedor que reconocen los estudiantes-docentes se da mediante el trabajo cooperativo, a partir de ello, como se ha citado anteriormente, comparten experiencias, realizan críticas constructivas, evalúan los procesos desarrollados e identifican sus fortalezas y debilidades. Una característica específica para el análisis durante la fase de diagnóstico es que se requiere de instrumentos preelaborados que permitan saber con precisión qué observar en los estudiantes para relacionar con el proceso desarrollado por el docente, a partir de esta información plantear el problema.

En el diseño de la lección, el proceso que permite comprender la práctica del docente y el cómo actuar se da mediante la fundamentación teórica y metodológica, en la cual, cada grupo LS investiga a profundidad la estrategia didáctica, lo que lleva a relacionar cada actividad con las fases de dichas estrategias, “A través de la indagación bibliográfica pudimos comprender cómo han sido concebidos los procesos metodológicos que proponemos en el aula y conocer el resultado de las investigaciones que garantizan su eficacia” (G1/LS, p. 11).

En la fase de desarrollo y observación de la lección, los recursos que permiten a los participantes determinar los puntos fuertes y débiles se concentran en el

mismo proceso de observación y registro en video, ya que éste permite rever aspectos importantes para comprenderlos en profundidad. En la fase de análisis y discusión de la lección resaltan la empatía del grupo, al determinar las fortalezas y debilidades no del docente observado, sino del proceso didáctico construido en relación al aprendizaje de los estudiantes. En esta fase, la crítica y autocrítica permite a los docentes identificar actividades, recursos o situaciones que no favorecieron en el cumplimiento del objetivo.

Mientras que en la fase del rediseño, a más de la discusión grupal, lo que ayuda a los docentes es el proceso de coevaluación, la cual no se centra en otorgar una calificación, sino en brindar recomendaciones u observaciones “contamos con las sugerencias de un grupo de compañeros docentes que, a través de un proceso de coevaluación, nos permitieron obtener nuevas ideas para la consolidación del plan” (G1/LS, p. 15). La coevaluación también ha provocado autoevaluación grupal, el G2/LS manifiesta que no han recibido observaciones pero “Pese a esto como trío pedagógico nos planteamos la interrogante: ¿Las acciones y actividades que se desarrollaron en este trabajo investigativo de la Lesson Study serán suficientes para lograr mejorar la exactitud lectora en nuestros alumnos?” (p. 24).

Por otro lado, en relación al valor que otorgan los docentes a la experiencia LS es evidente durante las fases desarrolladas. En primer lugar se destaca la metodología de trabajo cooperativo que genera y se constituye en espacio de co-formación “A través de la aplicación de la Lesson Study se pudo realizar una crítica constructivista sobre nuestra labor docente y tener una visión clara sobre los grupos diversos que tenemos en nuestras aulas” (G3/LS, p. 8), también expresa que la LS “es una metodología de investigación acción participativa que va a conducirnos a la toma de conciencia sobre nuestra propia práctica docente, a sacarnos del aislamiento y el egoísmo profesional que provoca retroceso y fracaso dentro de las aulas” (G1/LS, p. 12). Desde el punto de vista particular consideran que la cooperación “ha constituido una experiencia personal y laboral enriquecedora ya que me ha permitido compartir conocimientos y experiencias que he ido asimilando como parte de la profesionalización” (D1/G2/LS, p. 27) o “ha sido enriquecedor, puesto que hemos compartido conocimientos, experiencias, vivencias sobre las problemáticas que se vinculan con la enseñanza aprendizaje” (D2/G2/LS, p. 27).

Otro punto relevante constituye el proceso de análisis y reflexión que provoca la experiencia LS, mirar la propia práctica del docente para autoevaluar el proceso desarrollado a favor del aprendizaje de los estudiantes “resulta muy enriquecedora porque es una forma de autoevaluar la propia práctica, reflexionar sobre su eficacia, investigar nuevas propuestas metodológicas e innovar” (D1/G2/LS, p. 19); “el trío pedagógico logró unificar criterios acerca de las fortalezas a potenciar y las debilidades a cambiar en la manera cómo aprenden los estudiantes” (G2/LS,

p. 29); y “nos ha permitido realizar cambios en nuestras prácticas pedagógicas y alcanzar en nuestros estudiantes un aprendizaje significativo basado en su experiencia y la realidad del contexto educativo” (G3/LS, p. 15). En este sentido, la LS contribuye a la profesionalización de los docentes en ejercicio, permite mirar de diferente manera las necesidades de los estudiantes, comprender cómo éstos aprenden y relacionarlo con el proceso didáctico diseñado por el docente.

De acuerdo a lo citado anteriormente se puede mencionar que las diferentes actividades propuestas en la asignatura de Cátedra Integradora que se relacionan directamente con las fases de la LS, contribuyen para que los estudiantes-docentes modifiquen su CP o inicien un proceso de toma de conciencia sobre las dimensiones del CP. La sustentación teórico-metodológica de la lección lleva a los docentes a fundamentar la estrategia, lo que sin lugar a duda les acerca a un conocimiento fundamentado para contrastarlo con su experiencia. En relación a las habilidades se puede encontrar modificaciones a partir de la primera ejecución de la lección, con base a la observación, análisis y discusión generan nuevas propuestas. Este mismo proceso permite explicitar las actitudes, valores y emociones, con base a los resultados, muestran interés en comprender y mejorar el proceso didáctico lo que a su vez genera cambios en su práctica.

Los valores se consolidan en el trabajo cooperativo, mientras que la modificación de las emociones se puede evidenciar en el docente durante la ejecución de la lección, al sentir temor por trabajar con un grupo desconocido y en el transcurso de la clase los estudiantes muestran interés, lo que influye de forma positiva en el docente (D2/G2/LS, pp. 27-28). De manera transversal se da la experimentación de la teoría y de forma concreta en el desarrollo de la lección que previamente ha sido fundamentada. También la teorización de la práctica se muestra en los grupos de discusión y en la redacción del PIENSA y socialización de resultados en el cual se recoge las acciones, pensamientos, sentimientos, emociones de lo desarrollado.

4. Discusión

El proceso de investigación en relación a la LS desarrollada en la asignatura de Cátedra Integradora-octavo y noveno ciclo de la carrera de EB del Plan para la Profesionalización Docente de la UNAE y de acuerdo a los objetivos que han guiado la búsqueda de resultados ha permitido comprender la complejidad de la práctica docente, en la cual se articulan los ámbitos personales y profesionales.

Como ha podido verse, la LS deja en evidencia la convergencia de los conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores que dan sentido al “saber hacer, saber pensar, saber sentir, saber vivir y convivir” (Álvarez, 2018, p. 12) del docente. En la mayor parte de las acciones realizadas en esta metodología se

puede identificar cómo se relacionan los conocimientos con las actitudes o cómo condiciona la habilidad de los docentes. La socialización de la experiencia de cada docente (teorización de la práctica), la fundamentación teórica mediante la investigación bibliográfica y el proceso de observación y discusión de resultados llegan a modificar dichas dimensiones del CP para responder a las necesidades y el contexto, a lo que Pérez et al. establecen que “el pensamiento práctico no es estable sino que se forma y evoluciona en función de las prácticas concretas, las exigencias del contexto y los requerimientos profesionales” (2015, p. 97). De tal manera se menciona que:

Las dimensiones del CP identificadas en el desarrollo de la LS tanto en su estado inicial como posterior a la aplicación de la metodología no se muestran de forma aislada, existe una interrelación entre ellas como en “el hecho de reunirnos para compartir, reflexionar y analizar sobre el proceso de desarrollo de la primera experiencia nos ha permitido cuestionar nuestra forma de enseñar y de observar claramente cómo aprenden los estudiantes” (G3/LS, p. 13) en el que se puede interpretar la confluencia de actitud de aceptación y valorización del trabajo cooperativo que mediante la reflexión contribuye a modificar la habilidad de los docentes al mencionar “[...] ha permitido cuestionar nuestra forma de enseñar” por lo que se vuelve necesario identificar acciones o comportamientos para descubrir las dimensiones que lo configuran. Es así que, pretender identificar y comprender las dimensiones del CP de forma aislada se vuelve una tarea difícil, cada una de ellas está influida por la otra.

En relación a los procesos, acciones o características que permite a los docentes ser conscientes y tomar la decisión de cambiar su quehacer docente también es diversa. Estas acciones o características de la LS también se identifican de forma simultánea con las dimensiones del CP. Como se ha citado en párrafos anteriores, el deseo expresado por los estudiantes-docentes en cambiar surge de un proceso intencionado de reflexión; es decir, se vuelve necesario que los docentes sientan la necesidad de comprender, estudiar, analizar, discutir, observar, criticar la propia práctica. El proceso de revisión teórica para fundamentar el proceso didáctico de la lección permite a los docentes conocer y comprender la teoría proclamada por la comunidad académica, lo que les conduce a contrastar con lo que habitualmente realizan en el aula: “se trabajó en la fundamentación teórica de la propuesta, lo cual consideramos una actividad muy positiva porque permite encontrar el sustento de nuestra labor docente” (LS/G1, p. 11); “sirvió de referente al grupo pedagógico de docentes para tener una idea más clara y específica de las acciones, actividades, metodología y recursos a implementarse para solventar la problemática” (LS/G2, p. 22).

Otro factor que incide de forma positiva para reconstruir CP es el trabajo cooperativo que desde la propia experiencia de cada docente construye o recons-

truye significados y procesos durante la LS, lo que conlleva a modificar el rol docente. De lo mencionado, se puede destacar que no únicamente es necesario la reflexión superficial, para el momento o cumplimiento del trabajo -en este caso como parte del proceso de formación en la UNAE- como menciona Perrenoud (2011) que la reflexión no podría ser la simple evocación, ya que debe pasar “por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar reglas, teorías u otras acciones imaginadas o conducidas en una situación análoga” (p. 31). Se reitera la intención deliberada por parte de los docentes de analizar su práctica para mejorarla, en relación a ello, Ramón (2013) manifiesta que “La reflexión para la acción es utilizada por los docentes cuando reconocen la necesidad de una transformación en su práctica” (p. 31).

La experiencia de la LS para los estudiantes-docentes ha constituido un espacio enriquecedor de experiencias, conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores, ha constituido el tiempo y espacio para detenerse a mirar lo que se realiza en el aula y comprender que existen otras formas de actuar en ella, Vidal y Fernández exponen a esto como el proceso de desaprender que implica “reconocer que todo lo que se ha hecho no ha dado el resultado esperado y que es momento de dejar todas las creencias establecidas y los conocimientos pasados de moda para promover diferencias y cambios” (2015, p. 412). Es así, que la práctica de los docentes del grupo, amplía sus horizontes de conocimiento al compartir las experiencias y buscar sustento teórico a sus prácticas. Siguiendo a las autoras, determinan el inicio del reaprender, que conlleva a “iniciar nuevas permutaciones de mentalidad, de recopilar otra información y de encontrar otras formas de aprendizaje basado en experiencias positivas” (p. 412). En este sentido, las teorías, enfoques, informaciones, reflexiones, etc. se convierten en recursos para comprender, mejorar y actuar en la práctica. La reflexión y crítica constructiva se convierte en denominador común de los grupos LS en estudio, lo que manifiestan ha favorecido para mejorar su práctica docente. Reconocer el valor que otorgan los docentes a la metodología es fundamental; pues, el compromiso y la intención deliberada hacia el proceso desarrollado garantiza obtener resultados favorables.

En definitiva, las acciones, procesos, características, etc. que lleva a los docentes a la reconstrucción del CP podrían relacionarse directamente con dos procesos complementarios: Experimentar la teoría y teorizar la práctica. El primero, centrado en la aplicación de la lección construida desde el diálogo, reflexiones de experiencias, fundamentación teórica, entre otras; mientras que el segundo se relaciona con las reflexiones, pensamientos, emociones, entre otras, manifestadas durante todo el proceso, en nuestro caso plasmado en el PIENSA. Estas evidencias permiten respaldar a la LS como estrategia de investigación cooperativa y transformación de la práctica docente en las carreras a distancia del Plan de

Profesionalización Docente. De igual manera, autores como Braga et al. (2018) enfatizan en la LS como propuesta para comprender y mejorar la práctica pedagógica. Los grupos LS atribuyen esta experiencia como innovadora para nuevos aprendizajes y fortalecer sus prácticas en el aula.

Por último, se vuelve necesario resaltar el proceso cooperativo entre docentes para obtener mejores resultados, y de acuerdo a lo analizado en los grupos LS nos lleva a comprender que la cooperación requiere empatía, compromiso, compañerismo, proceso dialógico, metas comunes, entre otros, para salir del aislamiento y egoísmo profesional. Esta característica - cooperativa- permite potenciar el aprendizaje y construir o reconstruir el rol docente mediante co-aprendizaje. De esto se puede mencionar que existen diferencias significativas en el proceso analítico y reflexivo del diseño de la lección dejando de ser una sumatoria de actividades. En tal sentido, se vuelve necesario ampliar investigaciones sobre cómo la LS u otro dispositivo de formación puede configurar una actitud cooperativa en docentes. Además, el nuevo contexto de la educación virtual requiere investigaciones sobre las competencias para diagnosticar, diseñar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje y construir comunidades de aprendizaje y conocer cómo la LS contribuye a ello.

Referencias bibliográficas

Álvarez, F. (2018). *Transformar la educación para transformar la sociedad*. Azogues. <https://bit.ly/3e1OQrZ>

Braga, G., Calvo, A. y Verdeja, M. (2018). La Metodología Lesson Study en un contexto universitario. Una Experiencia para Mejorar las Prácticas de Aula. *Qualitative Research in Education*. 7(1), 87-113. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.2018.3167>

Caparrós, R. (2015). Las Lesson Study en Andalucía: un modelo de formación permanente. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 29(3), 119-134. <https://bit.ly/3eAIZsy>

Cerecero, I. (2019). Diez modelos relacionados a la práctica reflexiva. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo*. 28, 155-181. <https://bit.ly/3e3F9cm>

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

Peña, N. (2012). Lesson studies y desarrollo profesional docente: estudio de un caso. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(3), 59-80. <https://bit.ly/3nxkCjp>

Pérez, A. y Soto, E. (2011). Lesson Study. La mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía*. (417), 64-68. <https://bit.ly/32VctvU>

Pérez, A., Soto, E. y Serván, M. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 29(3), 81-101. <https://bit.ly/3eHe3H4>

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Colofón

Ramón, R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. Cinzontle. *Revista de divulgación y difusión cultural*. 3(11), 27-32. <https://bit.ly/3dZ1zeW>

Soto, E. y Pérez, A. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 83(29.2), 15-28. <https://bit.ly/3vzhlmN>

Universidad Nacional de Educación. (2018). *Carrera de Profesionalización. UNAE*. Obtenido el 07 de marzo de 2019 de <https://www.unae.edu.ec/single-post/modalidaddistancia>

Vidal, M. y Fernández, B. (2015). Aprender, desaprender, reaprender. *Educación Médica Superior*. 29(2), 411-422. <https://bit.ly/32YdDGT>

Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 86(30), 103-114. <https://bit.ly/3aQDncJ>