



## La Lesson Study. Una metodología para reconstruir el conocimiento docente universitario

Isabel Hevia Artime<sup>1</sup>; Aquilina Fueyo Gutiérrez<sup>2</sup>; José Luis Belver Domínguez<sup>3</sup>

Recibido: Abril 2018 / Evaluado: Julio 2018 / Aceptado: Julio 2018

**Resumen.** El artículo describe los resultados de un estudio de caso para la mejora de la práctica docente universitaria a partir de la reflexión y la creación de una comunidad de práctica profesional en el Grado de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Para ello, la metodología de Lesson Study se convierte en el eje del estudio de caso sobre las estrategias más adecuadas para trabajar con un grupo de 98 estudiantes en el análisis y producción de mensajes audiovisuales con enfoque de género. Las técnicas cualitativas de recogida de información empleadas son la observación, los diarios de campo, entrevistas y un grupo de discusión final. El proceso de investigación evidencia la eficacia de esta metodología a la hora de comprender y reconstruir el conocimiento práctico del profesorado universitario sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, a la vez que descubre nuevos interrogantes y áreas de mejora docentes no identificadas inicialmente.

**Palabras clave:** lesson study; desarrollo profesional docente; tecnología educativa; conocimiento práctico.

### [en] The Lesson Study. A methodology to reconstruct the university teaching knowledge

**Abstract.** The article describes the findings of a case study to improve of university teaching practice through reflection and establishment of a professional community of practice in the Degree in Pedagogy in the University of Oviedo. For this purpose, the methodology of Lesson Study becomes the main axis of the research about the best strategies to work with a group of 98 students in the analysis and elaboration of audiovisual messages with a gender approach. The qualitative techniques of information collection used are observation, the diaries of field, interviews and a final discussion group. The research process proves the effectiveness of this methodology when it comes to understanding and reconstructing the practical knowledge of university professors about the teaching and learning process and, at the same time, opens new questions and improvement areas did not identify beforemáximo.

**Keywords:** lesson study; teacher professional development; educational technology; practical knowledge.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Repensando la práctica educativa. 2.1. La metodología de la Lesson Study. 2.2. El sentido de la práctica en Tecnología Educativa. Estudio de caso. 3. Metodología. 3.1 Participantes.

<sup>1</sup> Universidad de Oviedo (España).  
E-mail: heviaisabel@uniovi.es

<sup>2</sup> Universidad de Oviedo (España).  
E-mail: mafueyo@uniovi.es .

<sup>3</sup> Universidad de Oviedo (España).  
E-mail: belverjose@uniovi.es

3.2. Instrumento. 3.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos 4. Resultados. 4.1. ¿El alumnado es capaz de comprender e interiorizar la relación entre los contenidos teóricos y la práctica de aula?. 4.2. ¿El alumnado percibe la práctica como una aportación relevante en su formación como pedagogos y ciudadanos críticos?. 4.3. ¿El alumnado entiende la relación entre las prácticas desarrolladas en la asignatura: Práctica 1 (Análisis de una imagen fija publicitaria) y la práctica analizada Práctica 2 (Diseño de Campaña de Sensibilización)?. 4.4. ¿Los agrupamientos establecidos son un obstáculo a la hora de lograr la participación y aportación de cada miembro en el desarrollo de la actividad?. 4.5. ¿La metodología docente (el papel del profesor) es adecuada a la finalidad de la práctica educativa?. 4.6. ¿Son los procesos evaluativos aceptados por el alumnado?. 5. Discusión y conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Hevia Artime, I.; Fueyo Gutiérrez, A.; Belver Domínguez, J. (2019). La Lesson Study. Una metodología para reconstruir el conocimiento docente universitario. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1067-1081.

## 1. Introducción

El presente artículo aborda un estudio de caso enmarcado en tres dimensiones interconectadas como son la investigación, la reflexión sobre la práctica educativa y la creación de una comunidad de práctica profesional. En el ámbito de la investigación, esta experiencia forma parte del proyecto desarrollado en dos universidades españolas (Oviedo y Cantabria) con el propósito de mejorar las prácticas de aula de varias asignaturas vinculadas a los estudios de educación. Cada asignatura se configura como un caso particular que se analiza para proponer mejoras, a partir del trabajo de un equipo de investigación formado por el docente que imparte la materia y varios compañeros de su misma área de conocimiento.

El interrogante que se plantean estos docentes es cómo mejorar la práctica educativa para que el alumnado aprenda mejor (Calvo y Rodríguez-Hoyos, 2017b). En este artículo se presentan los resultados de uno de los siete casos que conforman la investigación y que se desarrolla en la Universidad de Oviedo, concretamente en la asignatura de Tecnología Educativa de 1º curso del Grado de Pedagogía. Esta investigación surge en el contexto cotidiano al que se enfrentan diariamente los docentes, lo que implica una serie de condiciones que favorecen los procesos de reflexión planteados por autores como Argyris (1993), Elliot (2015) o Shön (1998) entre otros. Por último, la tercera dimensión hace referencia a la organización como una comunidad de práctica profesional en donde el trabajo de un docente es sometido al escrutinio de otros compañeros que debaten acerca de la pedagogía y la didáctica empleada en sus clases, con el fin de pensar conjuntamente en la implementación de métodos y recursos que mejoren sus prácticas.

A tenor de lo expuesto, el objetivo de este estudio es experimentar un proceso de diseño y desarrollo docente colaborativo que permita identificar los interrogantes que sobre el proceso de enseñanza y el aprendizaje se plantea el docente universitario y cómo se enfrentan a ellos sus protagonistas. La finalidad última es evidenciar que la metodología de la Lesson Study es realmente efectiva para mejorar la enseñanza y el desarrollo profesional docente en el contexto universitario.

## 2. Repensando la práctica educativa

Una de las tareas de todo docente es adaptar sus prácticas educativas a las situaciones concretas del contexto y el grupo con el que trabaja, superando el papel

de meros consumidores de propuestas elaboradas por otros agentes externos. En el desarrollo de esta función, la investigación sobre la propia práctica resulta esencial tanto para el autodesarrollo del docente (Noffke, 1990) como para la reconstrucción y mejora de su pensamiento y acción práctica. En este sentido, las relaciones entre el pensamiento teórico y práctico son un asunto complejo que han supuesto una preocupación recurrente en la formación de los profesionales de la educación (Álvarez y Hevia, 2013; Elliot, 2010) y en la propia construcción del conocimiento del docente. Un conocimiento que surge de la acción a través de la activación de ideas, teorías, creencias particulares, etc. y que orienta la interpretación y los modos de intervenir sobre la realidad educativa (Colén y Castro, 2017). Este conocimiento práctico (Clará y Mauri, 2010) demanda del profesorado una actitud crítica y reflexiva ante su desempeño, así como la implementación de acciones para intervenir en los aprendizajes. Con respecto a esto, Korthagen (2010), retomando los planteamientos de Argyris (1993) y Schön (1983), plantea un modelo formativo basado en seis niveles de reflexión del docente (modelo cebolla). Según este autor, los profesores pueden reflexionar sobre el entorno (primer nivel), su comportamiento educativo (segundo nivel) o sus competencias (tercer nivel). La reflexión se hace más profunda cuando también se reflexiona sobre las creencias subyacentes (cuarto nivel), y las relaciones con la manera que cada persona tiene de percibir su propia identidad (profesional o personal) (quinto nivel). Finalmente (sexto nivel), se puede reflexionar sobre el lugar que cada uno tiene en el mundo, la misión de cada uno como profesor (Korthagen, 2010). La idea de este modelo es que todos los niveles están interrelacionados y que la reflexión profesional se hace más profunda por una búsqueda de estas relaciones y por una transformación de los componentes inconscientes de la enseñanza en conscientes (Peña, 2012). Además, esa posición autocrítica y reflexiva del docente para afrontar sus problemas debe someterse al escrutinio de los demás (Stenhouse, 1975) con la creación de una comunidad de práctica profesional donde los docentes-investigadores puedan intercambiar sus conocimientos y aprendizajes. Por otro lado, tampoco debe olvidarse que la enseñanza reflexiva requiere de la participación del alumnado en la misma (Colén, Jarauta y Castro, 2016).

Hoy en día se encuentran diferentes alternativas para la reflexión y reconstrucción de los saberes y prácticas docentes, una de ellas son las Lesson Studies. Un proceso pleno de acción e investigación que recupera desde un punto de vista más social y cooperativo (Soto y Pérez-Gómez, 2015) el protagonismo no sólo de los docentes, sino también de los estudiantes, así como la figura del profesor investigador sobre su práctica que defendió Stenhouse (1975).

## **2.1. La metodología de la Lesson Study**

Este método surgió a finales del siglo XIX (Isoda, 2007) con el movimiento nacido en Hong Kong denominado como Lesson and Learning Studies, un movimiento que reivindica la autonomía de los docentes frente a la imposición de los currícula nacionales estandarizados (Elliot, 2015) y que se basa en la premisa de que el lugar más apropiado para la mejora de la práctica docente, y conocer en profundidad cómo aprenden los estudiantes, es el contexto real de las aulas. Según Lewis (2009) una de las mayores potencialidades de esta metodología es la posibilidad que ofrece para observar la vida del aula y, posteriormente, analizarla. Este méto-

do se apoya en la idea de que los docentes deben participar en actividades que impliquen su interacción y colaboración con profesionales de diferentes niveles de experiencia para estudiar su práctica a través de una lección de investigación (Rock y Wilson, 2005).

Por tanto, esta propuesta enfatiza que, como docentes, se necesitan: a) Procesos de investigación para adquirir una mejor comprensión de lo que ocurre; b) La acción para ensayar el cambio; y c) La reflexión colaborativa de todos los implicados para construir un conocimiento situado y compartido sobre lo que ocurre en el aula (Calvo y Rodríguez-Hoyos, 2017a).

La Lesson Study ha demostrado ser una metodología eficaz para incrementar el conocimiento pedagógico del profesorado en diferentes escenarios (Cheung y Wong, 2014). En Japón, el 98% de quienes la practican activamente consideran que les ha ayudado a mejorar su enseñanza y un 91% lo ven como la forma más efectiva del desarrollo profesional (Murata y Takahashi, 2002). Aunque fuera de Japón sigue siendo una metodología relativamente nueva (Murata, 2011), en la última década se ha extendido por Asia, EEUU, Canadá y Europa como una de las estrategias de formación y perfeccionamiento cooperativo del profesorado más relevantes (Pérez-Gómez y Soto, 2011).

La evidencia de las investigaciones en diferentes contextos (Fang y Lee 2009; Lewis, Perry, Hurd, y O'Connell, 2006; Yoong, 2011) nos lleva a pensar que este método tiene un enorme potencial no sólo en las concepciones docentes y enfoques de aprendizaje, sino en la mejora de la comprensión del alumnado de estos aprendizajes. En España, aún son pocas las experiencias que se han llevado a cabo, no obstante en los últimos años están surgiendo investigaciones en esta línea (Peña 2012; Pérez-Gómez, Soto y Serván, 2010) como forma de producir transformaciones significativas del conocimiento práctico docente.

## **2.2. El sentido de la práctica en Tecnología Educativa. Estudio de caso.**

La metodología de las Lesson Studies se ha desarrollado a través de un estudio de caso realizado con el alumnado y profesorado de la asignatura de Tecnología Educativa del Grado de Pedagogía. Las prácticas de aula ocupan un lugar central en esta asignatura y están orientadas por dos principios: conseguir que el alumnado desarrolle habilidades para una comunicación educativa en la que la tecnología se ponga al servicio de un análisis crítico de la realidad profesional en la que va a intervenir en el futuro y, por otro lado, potenciar la doble faceta que toda persona tiene como emisora y receptora de la información (enfoque EMIREC). Todo ello con la intención de avanzar en la formación del alumnado como futuros diseñadores de la comunicación educativa en contextos de enseñanza.

La práctica seleccionada como “lección de investigación“ está orientada a familiarizar al alumnado con el análisis de las desigualdades que existen entre hombres y mujeres. Esta práctica implica el análisis y reflexión crítica de una realidad que van a tener que abordar en su futuro profesional, así como la vinculación con una serie de capacidades más tecnológicas que se ponen en juego en su desarrollo y que tienen que ver con los procesos de diseño, producción, edición y difusión de cualquier producto audiovisual. En la Tabla 1 se recogen las características de la práctica estudiada:

**Tabla. 1.** Características del Estudio de Caso

<b>Asignatura Tecnología Educativa</b>	
<b>Características</b>	<b>Descripción</b>
Grado en Pedagogía 1º Curso 2º Cuatrimestre 6 ECTS 98 Estudiantes (90% mujeres)	Introducción al papel de los medios de comunicación y las TIC como herramientas educativas y como nuevos entornos de educación y socialización. Comprende las prácticas de: Análisis de imágenes fijas publicitarias, Diseño de una campaña de sensibilización con enfoque de género, Diseño y realización de un programa de radio y Diseño y realización de un programa de vídeo
<b>Práctica observada para la Lesson Study: Diseño de una campaña de sensibilización con enfoque de género</b>	
<b>Características</b>	<b>Descripción</b>
Duración: 3 semanas, 6 horas de trabajo en gran grupo y 6 horas de trabajo en grupos de cinco personas. Recursos: Aula adaptada para el trabajo grupal, ordenadores con acceso a internet y software de edición de imagen y cámaras fotográficas. Comunidad de profesores compuesta por 14 docentes	Supuesto práctico que se plantea al alumnado: Se parte de una situación profesional adaptada de un caso real en el que un organismo quiere hacer una campaña para concienciar al alumnado universitario sobre la desigualdad de género y las consecuencias negativas de la misma. Se quiere abordar las situaciones de desigualdad que se dan con respecto a las mujeres jóvenes desde su propia perspectiva. Se les pide que desarrollen todo el proceso que supondría el diseño, realización y puesta en funcionamiento de la campaña.

Las fases en las que se divide la práctica de aula seleccionada como Lesson Study son las siguientes:

1. Elaboración del documento de diseño de la campaña. Supone la selección de una temática para centrar la campaña a partir de la búsqueda y análisis de información sobre la misma. Implica también la introducción al concepto de guionización en el ámbito de la creación audiovisual y el manejo de los conocimientos sobre el lenguaje de la imagen y el diseño de campañas publicitarias.
2. Realización técnica. Comprende la toma de las fotografías y selección de música y recursos gráficos para la campaña.
3. Presentación y difusión de la campaña al grupo-clase, en el blog de la asignatura y en las redes sociales.

En cuanto a la evaluación de esta práctica de aula, cabe señalar que tiene un carácter procesual ya que se valora no solo la calidad del resultado final, sino los pasos que se dan a lo largo de todo el proceso del trabajo grupal. El sentido de esta práctica abarca el desarrollo de la actitud investigadora del alumnado para que relacione la teoría y la práctica y sea capaz de desafiar sus propios presupuestos ideológicos de partida.

### **3. Metodología**

Dado que la reflexión sobre la práctica educativa es, en esencia, la reconstrucción del conocimiento práctico que se pone en juego, su estudio demanda una aproximación metodológica desde el paradigma interpretativo que nos permita acceder a esas prácticas desde la perspectiva de sus protagonistas. El estudio de caso se muestra como la opción más idónea que, a través de la investigación-acción cooperativa (Lewis, 2002), entendida como Lesson Study, pretende comprender una situación en su contexto natural, desde los significados subjetivos que le dan sus protagonistas.

#### **3.1. Participantes**

El estudio de caso lo conforma el docente de referencia de la asignatura de Tecnología Educativa del Grado de Pedagogía, el docente investigador que realiza las observaciones y el equipo de trabajo compuesto por 14 docentes de la Universidad de Oviedo y Cantabria con diferentes niveles de experiencia profesional. El grupo de alumnos que participa en la práctica de aula observada está formado por 98 estudiantes.

#### **3.2. Instrumento**

Se han empleado técnicas de recogida de datos propias de la investigación cualitativa para evidenciar el proceso vivido. La recogida de información ha estado centrada en la indagación de la acción antes, durante y después de la participación en la práctica de aula de la asignatura anteriormente descrita. Las técnicas empleadas han sido la observación de aula (seis horas), la redacción de un diario de campo por parte del docente investigador, el grupo de discusión (donde participan estudiantes y el profesor de referencia) y, finalmente, la entrevista que se realiza al profesor de referencia al final de su trabajo en el aula. El docente investigador que acompaña al profesor de referencia es quien realiza las observaciones y diarios de campo, conduce y diseña el grupo de discusión y diseña y lleva a cabo la entrevista al docente.

#### **3.3. Procedimiento de recogida y análisis de datos**

La parte empírica de la investigación tuvo lugar durante seis meses y se desarrolla de una manera cíclica en torno a 5 fases de trabajo relacionadas entre sí, pero con identidad propia y que son las propias del método de Lesson Study (Calvo y Rodríguez-Hoyos, 2017a):

1. Fase 1. Definición del problema. Constitución del equipo de trabajo (comunidad de profesores) para el estudio del caso y formulación de los interrogantes a los que se enfrentan los protagonistas durante el desarrollo de la práctica de aula seleccionada. Estos interrogantes giran en torno al dilema de si el alumnado es capaz de: a) conectar los contenidos teóricos y la práctica de aula; b) reconocer la aportación de la práctica de aula en su formación profesional; y c) entender la relación entre las prácticas de aula de la asignatura.

natura. A lo que se añaden los dilemas docentes referidos al tipo de agrupamiento del alumnado, la adecuación de la metodología docente y del propio proceso evaluativo.

2. Fase 2. Diseño del Plan. El profesor responsable de la asignatura plantea a sus compañeros de caso el tipo de práctica de aula objeto de observación y reflexión.
3. Fase 3. Desarrollo de la lección de estudio y recogida de datos. Desarrollo de la práctica de aula ajustándose al diseño inicial discutido con el resto de docentes. En este momento es cuando se llevan a cabo las observaciones y se registra todo lo que acontece en el aula a través del diario de campo por parte del docente investigador. Interesa registrar evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes y qué tipo de habilidades y pensamientos provoca.
4. Fase 4. Análisis y reflexión. Con posterioridad a la recogida de datos se realiza una revisión de toda la información obtenida y los docentes ponen en común los aprendizajes y reflexiones suscitados. A partir de estos, se diseña el guión para el grupo de discusión con los estudiantes a fin de incorporarlos al proceso de reflexión y conocer sus impresiones. Posteriormente, se desarrolla el grupo de discusión.
5. Fase 5. Comienzo de un nuevo ciclo de investigación: nueva definición del problema. El informe del caso resulta fundamental en el diseño de la siguiente práctica de aula, introduciéndose mejoras en cada uno de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis de datos se realiza a través del análisis de contenido de la información cualitativa recogida, fijando como unidades referenciales el conjunto de párrafos que tienen alguna conexión o idea en común, para posteriormente realizar un análisis interpretativo de la información en relación con cada uno de los interrogantes planteados por el equipo de docentes sobre la práctica de aula objeto de estudio. El sistema de notación utilizado para las citas de las unidades de significado está formado por un código de letras mediante el cual se identifica la fuente de información: DCI - Diario campo docente-investigador; GAD - Grupo de discusión alumnado y docente de referencia; y EDR - Entrevista Docente de referencia.

#### **4. Resultados**

Se exponen los resultados del primer ciclo de investigación que nos permite tomar conciencia de las inquietudes que emergen en la práctica de esta asignatura, reforzar las fortalezas y reconstruir las debilidades, a fin de reconfigurar la propuesta didáctica de forma conjunta y aplicarla en un nuevo proceso. La mejora del aula, tal como plantea Lewis (2009), debe producirse a través de la negociación social, el discurso, la reflexión y la explicación de los interrogantes que los docentes se formulan sobre sus interacciones en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es por ello que han estructurado los resultados de este trabajo en torno a los siguientes interrogantes y preocupaciones que se plantea el docente de referencia y que surgen de su práctica educativa, los cuales son consensuados por el equipo de trabajo, previo al desarrollo de la práctica de aula.

#### 4.1. ¿El alumnado es capaz de comprender e interiorizar la relación entre los contenidos teóricos y la práctica de aula?

Una de las finalidades de la experiencia es determinar si el alumnado es capaz de desarrollar estrategias para conectar los contenidos conceptuales de la asignatura y la práctica de aula propuesta, de modo que se evidencie que los conocimientos adquiridos son utilizados en diferentes situaciones de aprendizaje. Durante las sesiones observadas se evidencia cierta necesidad de reforzar algunos elementos teóricos para que la práctica adquiera sentido para el alumnado, tal como se desprende de las aportaciones realizadas por el propio docente de referencia: *De hecho ya, como lo clasifican es una manera incorrecta, es decir, no estábamos haciendo una campaña publicitaria (...), es hacer una campaña de sensibilización, y ya cuando la clasifican como publicidad, pues ya me dice que se han quedado cosas en el camino. Es decir, nosotros lo que pretendemos es sensibilizar sobre una problemática social que a ellos les afecta. Y ahí sí que se pierde un poco de conexión (EDR).*

Por otro lado, una de las finalidades de la práctica observada es que el alumnado desafíe sus presupuestos ideológicos de partida en torno a las situaciones de desigualdad que se dan con respecto a las mujeres jóvenes (objeto de la campaña que están diseñando). Este elemento queda relegado a un segundo plano, priorizándose la adquisición de los conocimientos técnicos (diseño de la campaña) a la sensibilización del alumnado en torno a la temática que deben trabajar. En la sesión de presentación de la práctica no se dedica tiempo a reflexionar e interactuar con el alumnado sobre la temática, evidenciándose, en sesiones posteriores, que los estudiantes trabajan en una campaña de sensibilización que no asumen como propia, tal como se recoge en uno de los fragmentos del diario de campo del docente investigador: *Les pregunto qué tipo de imágenes van a usar para su campaña. Una de las chicas comenta una imagen de una chica comiendo una hoja de lechuga, rechazando un plato con mucha comida porque ella quiere estar delgada, otra foto midiéndose con un metro la cintura... Al hablar, ella se reconoce en ese tipo de chicas, llegando a comentar “estamos un poco obsesionadas y queremos medirnos para ver si adelgazamos”. Percibo que me están poniendo ejemplos de ellas mismas, y les pregunto acerca de su opinión sobre esos cánones y si ellas son “víctimas” de ellos. Una chica comenta que todas, tarde o temprano, son víctimas y es algo que sabían antes de hacer la práctica, lo tienen asumido y lo aceptan como algo normal. Les pregunto si se plantean cambiar algo, todas las chicas me responden que no, que seguirán actuando igual. Les comento que ellas mismas se están contradiciendo, están diseñando una campaña para combatir un canon con el que ellas están de acuerdo. Se rien, dicen que es algo a lo que están acostumbradas y que han adquirido (DCI).*

En el grupo de discusión, una vez finalizada la práctica, a los propios estudiantes les cuesta identificar la finalidad de la misma: *En concienciar a la sociedad sobre temas diferentes. Sobre temas, pues por ejemplo como los cánones de belleza (GDI\_ Alumno 1).* Se ve necesario, por tanto, reforzar la sensibilización del alumnado en relación con el eje temático central de su práctica. Si bien parece que los contenidos de tipo conceptual son adquiridos (lenguaje imagen, publicidad, guionización...), y así lo evidencian sus producciones, no hacen un verdadero análisis crítico sobre la temática de su campaña, lo que les lleva a numerosas contradicciones.



Hay que tener en cuenta, además, que un hándicap que nos encontramos es distanciarles como consumidores ávidos que son de contenidos publicitarios y, por tanto, que tengan que asumir el rol de productores no es algo a lo que están acostumbrados, tal como ya evidenciaron los estudios de Linvigstone (2002). Entre las cuestiones a reforzar, a partir de esta experiencia, está el porqué introducir una perspectiva feminista en la formación de los futuros profesionales de la Pedagogía, a lo que se hará referencia más adelante, y cómo fortalecer el conocimiento del alumnado sobre esta problemática. Es necesario introducir materiales tanto escritos como audiovisuales sobre análisis feminista de las representaciones de las mujeres en los medios de comunicación. Estos materiales habría que introducirlos ya en la primera práctica y trabajar sobre ellos intentando visibilizar las ideas previas con las que viene el alumnado al aula, la reflexión crítica sobre las mismas y el visionado de representaciones alternativas que les permitan replantear sus preconceptos.

Se observa, por otro lado, que el alumnado aprende desde su propio protagonismo. Es decir, aplica saberes que proceden, en su mayoría, de lo vivido a lo largo de sus experiencias personales y, en menor medida, de lo aprendido en la asignatura. Previa a la realización de la práctica, se trabaja la necesidad de abordar una formación crítica de y para los medios de comunicación, lo cual sienta las bases para potenciar la doble faceta del alumnado como emisores y receptores de información. Durante el proceso de investigación, emergen entre el equipo de docentes ciertas dudas acerca de la capacidad del alumnado para profundizar en el análisis de los medios de comunicación desde una perspectiva crítica, así como la comprensión de la necesidad del abordaje de un análisis de los medios y con los medios en su formación como pedagogos.

Por todo ello, se considera que la perspectiva EMIREC (Kaplun, 1998), eje de la asignatura, aún no está totalmente afianzada. El alumnado parte de su perspectiva como consumidores, han naturalizado la publicidad como parte de sus vidas sin analizar la importancia de un estudio de la misma desde un enfoque crítico y, si bien es cierto que ya no ven la publicidad del mismo modo, aún queda trabajo para trasladar esos procesos a su forma de abordar otros contenidos. Si la faceta de receptores no se trabaja adecuadamente, las posteriores actividades de creación audiovisual para reforzar su papel de emisores críticos pueden quedar mermadas y no responder a la finalidad de la práctica.

#### **4.2. ¿El alumnado percibe la práctica como una aportación relevante en su formación como pedagogos y ciudadanos críticos?**

El alumnado manifiesta que la práctica les ha aportado un cierto grado de reflexión crítica sobre algunos elementos (la publicidad, la imagen, las narrativas audiovisuales) que entienden puede aportarles beneficios en su formación como profesionales de la pedagogía y también como ciudadanos críticos. Sin embargo, las reflexiones que realizan tras la finalización de la práctica tienen más que ver con las aportaciones que esta les ha hecho a título personal que profesional: *Y además, si quieres trabajar en la pedagogía vas a tener que saber cómo enseñar cosas, y si quieres enseñar cosas, por ejemplo mediante campañas, vas a tener que saber cómo crear una campaña publicitaria, y esto básicamente es eso* (GDI\_Alumno 1).

A la luz de las observaciones realizadas, queda patente que el alumnado ha interiorizado que el análisis de la publicidad y de los propios medios de comunicación

es un componente relevante. Sin embargo, surgen ciertas dudas sobre el aporte que los estudiantes consideran que tienen estos aspectos en relación con su formación como profesionales de la educación. Ha de recordarse que son estudiantes de primer curso y, en muchos casos, aún no tienen claras las diferentes vías profesionales que pueden desarrollar una vez concluida la carrera, por lo que la aplicación a contextos profesionales (más allá del simulado en la práctica de aula) es algo que no son capaces de materializar. Es importante plantear que la igualdad de género es una temática transversal fundamental en su formación como profesionales de la educación (Fueyo, 2017; Fueyo y Belver, 2013), en el futuro los y las estudiantes van a tener que afrontar su profesión con una visión muy clara de estas problemáticas y esta asignatura se configura como un espacio clave para ello.

### **4.3. ¿El alumnado entiende la relación entre las prácticas desarrolladas en la asignatura: Práctica 1 (Análisis de una imagen fija publicitaria) y la práctica analizada Práctica 2 (Diseño de Campaña de Sensibilización)?**

En el análisis de la información recabada se evidencia la vinculación que establecen entre ambas prácticas, reconociendo en diferentes momentos que, sin la práctica del análisis de la imagen fija, en dónde aprendieron los aspectos fundamentales del lenguaje de la imagen así como la interpretación de los mensajes de las industrias culturales en la producción de esas imágenes, difícilmente podrían haber diseñado su propia producción audiovisual: *Yo creo que para hacer la práctica 2, o sea, la campaña publicitaria, nos vino muy, muy, muy bien la primera práctica (análisis de la imagen fija publicitaria). Porque al principio yo creo que nadie más o menos tenía así tanta idea de cómo analizar una imagen o cómo expresarnos a la hora de realizar posteriormente la campaña de publicidad* (GDI\_Alumno 3)

El hecho de que el alumnado vincule ambas prácticas supone un indicador del buen hacer docente: *Lo que sí me parece que han conectado muy bien, y eso me gusta, es que han sido capaces de darse cuenta de que la práctica uno y la práctica dos, son completamente necesarias, es decir, sin la práctica uno, que es la que menos les gusta, es imposible hacer la práctica dos, y sí que vuelcan bastantes elementos de su lectura de la imagen en la elaboración de sus campañas* (EDR).

### **4.4. ¿Los agrupamientos establecidos son un obstáculo a la hora de lograr la participación y aportación de cada miembro en el desarrollo de la actividad?**

El agrupamiento en grupos máximos de cinco personas parece haberse constituido como una buena decisión, así lo expresa el alumnado participante en el grupo de discusión y los miembros del grupo de investigación. Este tipo de agrupamiento facilita el desarrollo de un clima favorable, siendo necesario destacar la significación que para el alumnado tiene la sesión de puesta en común de los trabajos, dónde se producen intercambios de puntos de vista y aportaciones de ideas entre los grupos. De todas formas, aunque la percepción ha sido generalmente positiva, se revela alguna debilidad en relación a la necesidad de registrar con más detalle la participación y aportación que cada miembro del grupo hace al proceso de elaboración de la práctica.

Hay que tener en cuenta, además, que se trata de la primera práctica que hacen en grupo en la asignatura y que, por tanto, son grupos que no están consolidados como tales y que no tienen experiencias previas que les permitan saber como traba-

jar colaborativamente. Por ello, es importante, en el futuro, darle mayor peso a esa dimensión antes de plantear la práctica. Abordar de manera específica con el alumnado cómo trabajar colaborativamente, el reparto de funciones, la coordinación, la discusión y puesta en común de las decisiones, etc. Para ello, es elemental plantear actividades que ayuden al grupo a conocerse, interaccionar y trabajar grupalmente, posiblemente en tareas menos ambiciosas que la actividad observada.

#### **4.5. ¿La metodología docente (el papel del profesor) es adecuada a la finalidad de la práctica educativa?**

En relación al papel del profesor de referencia, ha intentado ocupar un rol de facilitador durante la práctica y que el alumnado, utilizando los recursos y las explicaciones facilitadas, liderase su propio proceso de aprendizaje. El propio alumnado se muestra conforme con este papel: *Es mejor que él sea el que pone los recursos en el campus virtual, a que no explique en clase, que los explicó, pero no en plan detenidamente de coger apuntes, porque así nosotros, si queremos complementarlo con información de Internet la complementamos, somos nosotros quien la buscamos, lo que nos interesa, lo que no. Y además aprendemos más, porque sí, es lo que nos interesa tener..* (GDI\_Alumno 1)

El alumnado manifiesta sentirse más seguro si las indicaciones se le van proporcionando según las necesite. En la primera sesión cuando se explica la práctica, ninguno de los estudiantes toma anotaciones, en las sesiones posteriores las preguntas al docente sobre aspectos ya explicados eran constantes: *No, no. Al principio, cuando él explicó la práctica, la explicó entera, súper... o sea, súper definida. Yo pienso que una explicación más general, y luego ya cuando nosotros nos pongamos a hacer la práctica, ir poco a poco, si tenemos dudas...* (GDI\_Alumno 4).

El docente, por su parte, asume ese rol de facilitador-mediador pero le cuesta dar libertad al alumnado y dirige bastante sus prácticas, valorándose necesario, desde el equipo investigador, dar más espacio al alumnado para la interacción y participación. Aún cuando el docente emplea una comunicación mediadora y de entendimiento con los alumnos, se detectan ciertas brechas en la facilitación de la intervención de estos, tal como se recoge en el diario de campo: *Al final de la presentación, el grupo comenta que no tienen claro qué imágenes usar en su campaña, empiezan a comentar algo, pero el profesor les corta y les dice que pregunten a sus compañeros/as, pero continúa hablando sin dejar tiempo para que otras personas intervengan en la conversación. No da opción (tiempo) para que el otro grupo realice sus comentarios acerca de la campaña presentada* (DCI).

#### **4.6. ¿Son los procesos evaluativos aceptados por el alumnado?**

El alumnado valora positivamente el feedback facilitado en la evaluación de la práctica, en la que el docente justifica la calificación emitida identificando tanto los aspectos positivos como las áreas de mejora. De forma general, hay una satisfacción con el modelo de evaluación propuesto en la asignatura, la distribución de la carga evaluativa de las prácticas desarrolladas (80% de la calificación final), les motiva a trabajar día a día el desarrollo de los distintos proyectos elaborados: *Trabajamos mucho durante todo el curso, pero preferimos eso a jugarlos la asignatura en un examen final del que no sacamos nada en claro. En cada práctica no sólo recibimos*

*una nota, sino un informe en el que se nos explica que hemos hecho bien y que mal, lo que nos ayuda a mejorar (GAD).*

Finalizada la experiencia, puede decirse que el docente ha podido dar respuesta a los interrogantes iniciales que se planteaba sobre su propia práctica en este proceso de reconstrucción del conocimiento pero, a su vez, ha visto cómo el desarrollo de la investigación también ha aportado evidencias sobre otros aspectos susceptibles de mejora que inicialmente no tenía identificados

## 5. Discusión y conclusiones

Esta experiencia ha demostrado que la metodología de las Lesson Studies es relevante a la hora de incrementar el conocimiento pedagógico del profesorado en el escenario de la enseñanza de la Tecnología Educativa aplicando el enfoque de género pero, sobre todo, es fundamental para el desarrollo de la identidad profesional universitaria. Tal como plantean Conde-Jiménez y Martín-Gutiérrez (2016), el primer paso para definir estrategias de mejora que ayuden a superar dificultades detectadas en el proceso de construcción y desarrollo de la identidad profesional universitaria, es la toma de conciencia del tipo de experiencias que deben formar parte del proceso formativo.

También se ha puesto de manifiesto la capacidad de generar información que tiene la observación sobre la práctica educativa y, sobre todo, cuando interaccionan en esa observación profesores con diferentes niveles de experiencia (Lewis, 2009; Lo, 2012). Los resultados alcanzados apuntan una serie de conclusiones que a modo de ideas-guía nos permiten orientar un nuevo ciclo de investigación y avanzar en una nueva definición del problema.

Con respecto a la tarea del profesorado para la reconstrucción y mejora de su pensamiento y acción práctica se identifican las siguientes ideas-guía:

1. Es importante buscar estrategias para poder introducir al alumnado en el enfoque de género a la hora de analizar y producir mensajes con los medios.
2. Parece necesario reforzar sus habilidades para potenciar el trabajo colaborativo y en grupo, así como para proporcionarles espacio de cara a aprovechar sus intervenciones, pero también a reconsiderar sus ideas previas sobre la temática a abordar en las prácticas.
3. En relación con los niveles marcados por Korthagen (2010) acerca de la reflexión del docente, en esta experiencia se ha mostrado como inicialmente resulta más fácil reflexionar sobre el entorno (primer nivel), su comportamiento educativo (segundo nivel) o sus competencias (tercer nivel) que introducir una reflexión más profunda sobre las creencias subyacentes o las relaciones con la manera que cada persona tiene de percibir su propia identidad (profesional o personal) que configurarían el cuarto y el quinto nivel. Sería recomendable en futuras experiencias avanzar en esos niveles.

Con respecto al alumnado y su desempeño en la práctica propuesta sería necesario:

1. Reforzar la formación en el análisis de los medios desde una visión feminista para desarrollar una perspectiva crítica que el alumnado pueda realmente aplicar en su faceta como productores y emisores de mensajes.

2. Intensificar la información sobre la importancia del eje transversal de género como articulador de una buena parte de sus experiencias formativas vinculadas a su futuro papel como orientadores, mediadores o educadores. Tal como plantean Blández, González, López y Sierra (2004), es necesario trabajar la responsabilidad en la actuación profesional.
3. Replantear el tipo de evaluación que se realiza con el alumnado hacia una evaluación más formativa, basada en la autoevaluación o en la evaluación entre pares donde los grupos puedan aportar ideas sobre los diferentes trabajos que se están desarrollando.

Con respecto a la metodología a utilizar en el nuevo ciclo de investigación parece conveniente:

1. Introducir nuevas técnicas de observación y seguimiento como puede ser el diario de los grupos de los estudiantes.
2. Potenciar la fase de Análisis y Reflexión para desarrollar acciones concretas de discusión colectiva y puesta en común de los resultados destinados a mejorar las prácticas futuras.
3. Reforzar el papel del alumnado en las observaciones y en el análisis de los resultados de las mismas dado que su punto de vista resulta crucial a la hora de entender lo que sucede en el aula y los desajustes entre lo que se planifica y el desarrollo de las prácticas.

Como reflexión final destacar, tal y como señala Lewis (2009), que el diseño de una investigación compartida por un grupo de docentes es elevadamente enriquecedor, así como la aplicación de los principios teóricos del constructivismo social como forma de abordar la mejora del ejercicio profesional. Por el contrario, el necesario diagnóstico de las interacciones sociales que se producen en el aula, a través de la negociación social, el discurso, la reflexión y la explicación, son puntos críticos que hacen que esta apuesta necesite de un elevado compromiso y dedicación de todos los agentes implicados, algo que no suele tener apoyos ni reconocimientos externos, lo que hace que sea una estrategia tan arriesgada como relevante para la comprensión y mejora de la acción práctica como docentes.

## 6. Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. y Hevia, I. (2013). Posibilidades y límites de la relación teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Cultura y Educación. Revista de teoría, investigación y práctica*, 25(3), 337-346. Doi: 10.1174/113564013807749759
- Argyris, C. (1993). *Conocimiento para la acción*. Barcelona: Granica.
- Blández, J., González, V., López, A. y Sierra, M. (2004). La formación de profesores responsables a través de la investigación-acción. *Revista de Investigación Educativa*, 22(2), 417-441.
- Calvo, A. y Rodríguez-Hoyos, C. (Coord.) (2017a). *Innovar en la educación superior: una propuesta desde el modelo "Lesson and Learning Studies"*. Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Calvo, A. y Rodríguez-Hoyos, C. (Coord.) (2017b). El Modelo de las Lesson Study para Mejorar la Docencia Universitaria. Resultados de una Investigación en la Universidad

- de Cantabria (España). En F. J. Murillo (Coord.). *Avances en liderazgo y mejora de la educación: Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 264-266). Madrid: RILME.
- Colén, M.T., Jarauta, B. y Castro, L. (2016). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial de maestros/as: de la experiencia a la integración y síntesis de los contenidos. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 179-198. Doi:10.5209/rev\_RCED.2016.v27.n1.45679
- Cheung, W. y Wong, W. (2014). Does Lesson Study work? A systematic review on the effects of Lesson Study and Learning Study on teachers and students. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3(2), 137-149. Doi: 10.1108/IJLLS-05-2013-0024
- Clará, M. y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 131-141. Doi: 10.1174/021037010791114625
- Colén, M. T. y Castro, L. (2017). El desarrollo de la relación teoría y práctica en el grado de maestro en educación primaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 59-79.
- Conde-Jiménez, J. y Martín-Gutiérrez, A. (2016). Potencialidades y necesidades de mejora en la formación de profesores noveles universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 140-152. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/767>
- Elliott, J. (2010). El ‘estudio de la enseñanza y el aprendizaje’: una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(2), 201-222.
- Elliott, J. (2015). Lesson y Learning Study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84, 29-46.
- Fang, Y. y Lee, C. (2010). *Lesson Study and Instructional Improvement in Singapore*. (Research Brief No. 10-001). Singapore: National Institution of Singapore.
- Fueyo, A. (2017). ¿Ya somos iguales? Visibilización de las desigualdades de género en la educación mediática de las estudiantes universitarias. *Feminismo/s*, 29, 99-104.
- Fueyo, A. y Belver, J. L. (2013). Educación Mediática con enfoque de género en la Tecnología Educativa. En D. Aranda y J. Sánchez (Dir.). *Educación mediática y competencias digital: ludoliteracy, creación colectiva y aprendizajes* (pp. 1009-1020). Barcelona: UOC.
- Isoda, M. (2007). Where did the lesson study begin, and how far has it come?. In M. Isoda, M. Stephens, Y. Ohara y T. Miyakawa (Eds.). *Japanese Lesson Study in Mathematics* (pp.5-11). Singapore: World Scientific.
- Kaplun, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: De la Torre.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 83-101.
- Lewis, C. (2002). *Lesson Study: A handbook of teacher-lead instructional change*. Philadelphia: Research of Better Schools.
- Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study?. *Educational Action Research*, 17(1), 95–110. Doi: 10.1080/09650790802667477
- Lewis, C., Perry, R., Hurd, J. y O’Connell, M. P. (2006). Lesson Study Comes of Age in North America. *Phi Delta Kappan*, 88(4), 273-281.
- Livignstone, S. (2002). *Young people in the European digital media landscape*. Göteborg: UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media, NORDICOM.
- Lo, M.L. (2012). *Variation theory and the Improvement of Teaching and Learning*. Gotheborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of Lesson Study. In L. C. Hart, A. Alston y A. Murata (Eds.). *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education* (pp. 1-12). Dordrecht: Springer.
- Murata, A. y Takahashi, A. (2002). Vehicle to connect theory, research, and practice: How teacher thinking changes in district-level lesson study in Japan. In: *Proceedings of the Annual Meeting [of the] North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (24th, Athens, GA, October 26-29, 2002). Volumes 1-4.
- Noffke, S. E. (1990). *Action research: a multidimensional analysis*. Unpublished PhD thesis, University of Wisconsin.
- Pérez-Gómez, Á. y Soto, E. (2011). Lesson Study. La mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 64-67.
- Pérez-Gómez, Á., Soto, E. y Serván, M.J. (2010). Participatory action research and the reconstruction of teachers' practical thinking: lesson studies and core reflection. An experience in Spain. *Educational Action Research*, 18(1), 73-87. Doi: 10.1080/09650790903484533
- Peña, N. (2012). Lesson studies y desarrollo profesional docente: estudio de un caso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 75(26,3) 59-80.
- Rock, T. C. y Wilson, C. (2005). Improving Teaching through Lesson Study. *Wilson Teacher Education Quarterly*, 32(1), 77-92.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Soto, E. y Pérez-Gómez, Á. (2015). Lesson Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 15-28.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational.
- Yong, J. I (2011). Let Students Tell Us How They Learn. *SingTeach*, 32, 3-4.