

La *Lesson Study* como estrategia formativa para aprender a enseñar en la universidad. Algunas reflexiones derivadas de un Proyecto de Innovación Educativa desarrollado en la Universidad Nacional de Educación (UNAE)¹

José Luis del Río Fernández²

Recibido: Marzo 2020 / Evaluado: Julio 2020 / Aceptado: Julio 2020

Resumen. En el artículo se comparten algunas reflexiones derivadas de un Proyecto de Innovación Educativa desarrollado en la Universidad Nacional de Educación (Ecuador), titulado “La mejora de la práctica docente universitaria mediante la Investigación-Acción Colaborativa y la *Lesson Study*”. A lo largo de dos ciclos académicos, un grupo de profesores/as decidió trabajar de manera colaborativa en el diseño, la implementación, la observación y la valoración de una serie de “lecciones” o sesiones de clase que sirvieron como base para el análisis de la docencia impartida. Durante este proceso, las estrategias y herramientas para la recogida de información fueron la observación no participante, la lista de cotejo y el registro videográfico. La posterior triangulación de los datos obtenidos y la discusión grupal permitió descubrir e identificar las fortalezas y las debilidades encontradas en el desarrollo de las mismas. Los resultados obtenidos demuestran que, gracias al diálogo y a la reflexión compartida, los docentes que integraban el equipo de trabajo tuvieron la posibilidad de modificar o reinterpretar ciertos esquemas de comportamiento que se consideraban habituales en el salón de clase. Además, emergieron nuevas formas de abordar la enseñanza en determinadas asignaturas. Para cerrar el escrito, se plantean algunas ideas y elementos de discusión que invitan a continuar el debate sobre la necesaria formación pedagógica para el desarrollo de la docencia universitaria.

Palabras clave: lesson study; investigación-acción colaborativa; formación del profesorado universitario; desarrollo profesional.

[en] The Lesson Study as a training strategy for learning to teach in college. Some reflections derived from an Educational Innovation Project developed at the National University of Education (UNAE)

Abstract. This article presents some reflections derived from an Educational Innovation Project developed at the National University of Education (Ecuador), entitled “The Improvement of University Teaching through Collaborative Action-Research and Lesson Study”. Along two academic courses, a group of teachers decided to work as a team in the design, implementation, observation and assessment of a series of class sessions that served as the basis for the analysis of teaching provided. During this process, the strategies and tools to gather information were the non-participating observation, the checklist and the videographic record. The subsequent triangulation of the data obtained and the group discussion allowed us to discover and identify the strengths and the weaknesses found in its development. The results obtained show that, thanks to the dialogue and shared reflection, the teachers that made up the work team had the possibility of modifying or reinterpreting certain behavior patterns that were considered common in the classroom. In addition, new ways of approaching teaching in certain subjects emerged. To close the paper, some ideas and discussion elements are raised that invite us to continue the debate on pedagogical training for the necessary development of university teaching.

Keywords: lesson study; collaborative action-research; university teacher training; professional development.

Sumario. 1. Introducción: justificación y contextualización de la propuesta. 2. Marco teórico: sobre la aplicación de la Lesson Study en la universidad. 3. Método. 3.1. Objetivos, diseño y participantes. 3.2. Descripción de las actividades desarrolladas. 4. Análisis y discusión de los resultados. 5. Algunas reflexiones finales. 6. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Del Río-Fernández, J.L. (2021). Aprender a enseñar en la Universidad. Algunas reflexiones derivadas de un Proyecto de Innovación Educativa desarrollado en la Universidad Nacional de Educación (UNAE). *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 171-180.

¹ Esta publicación es resultado del Proyecto de Innovación Educativa ref. UNAE-ICPIE-003, auspiciado y financiado por la Universidad Nacional de Educación (Ecuador) en su primera convocatoria.

² Universidad de Málaga (España)
Email: joseluisdelrio@uma.es

1. Introducción: justificación y contextualización de la propuesta

Durante el curso académico 2017/2018, un grupo de profesores/as³ de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), coordinados por el autor del presente escrito, puso en marcha un Proyecto de Innovación Educativa titulado “La mejora de la práctica docente universitaria mediante la Investigación-Acción Colaborativa y la *Lesson Study*” que se mantuvo vigente a lo largo de dos ciclos académicos. Con dicho proyecto se pretendía subrayar la importancia y la relevancia que tiene la labor docente en la educación superior. Porque, si bien es cierto que ahora es posible desarrollar procesos formativos a distancia gracias a las plataformas on-line y a los entornos virtuales, también lo es que la buena enseñanza –sobre todo, la presencial– deja huella en los estudiantes. Y precisamente por ello, debería ser susceptible de análisis, debate y reflexión.

Siguiendo a Zabalza (2017), las preguntas básicas que guiaron nuestras reflexiones fueron las siguientes: ¿Hasta qué punto es importante la docencia en las instituciones de Educación Superior? ¿De qué hablamos cuando hablamos de “enseñar”? ¿Qué tipo de competencias profesionales inciden directamente en el desarrollo de “la buena docencia universitaria”? ¿Qué papel juega la transmisión de contenidos en la adquisición de aprendizajes por parte de los estudiantes?

Tomando como referencia las evidencias recogidas en la célebre obra de Ken Bain, *Lo que hacen los mejores profesores de universidad* (PUV, 2007), podemos afirmar con rotundidad que la enseñanza ejerce una influencia significativa en el alumnado; y que los resultados formativos, aun manteniendo dependencias importantes con las condiciones sociales y personales de cada persona, dependen en buena medida de la labor del profesor (Bain, 2007). Así pues, si hay algo que debemos tener claro desde un principio, es que la buena enseñanza marca diferencias. Por este motivo, se creyó pertinente desarrollar procesos de investigación/innovación que pusieran el foco de atención en el análisis de las prácticas docentes que se ejecutan en la UNAE, no para fiscalizarlas o criticarlas –ni mucho menos–, sino para contribuir a su mejora progresiva mediante la reflexión conjunta. Porque es un hecho constatable que lo que hacemos, o dejamos de hacer, en nuestras aulas repercute en el aprendizaje de los estudiantes. Y porque, efectivamente, podemos dejar huellas en ellos, pero también cicatrices (Rodríguez-Ojaos, 2017), de modo que nunca deberíamos dejar de cuestionar la valía de nuestras acciones como docentes.

Dicho esto, se planteó la necesidad de implementar la investigación-acción mediante el desarrollo de la *Lesson Study*, ya que se constituye como una estrategia metodológica idónea para el cuestionamiento de la propia práctica (Korthagen, 2011; Pérez-Gómez y Soto, 2011; Isoda, 2014; Elliott, 2015). Además, la meta última de cualquier investigación educativa debería ser, precisamente, educar a quienes la hacen. Así pues, la pretensión de esta iniciativa de exploración y análisis dentro de la institución no era otra que el aprendizaje y la mejora, tanto personal como profesional, de los miembros que componían el equipo de trabajo.

A este posicionamiento epistemológico habría que sumarle el hecho de que la plantilla docente de la UNAE es muy heterogénea y está conformada por profesorado procedente no sólo de distintos países, sino también de distintos ámbitos científicos, por lo que traen consigo una particular manera de entender la enseñanza y de “hacer academia”. Aunque esta diversidad puede suponer una fuente de conflicto en algunos momentos, también es una oportunidad única de enriquecimiento si nos abrimos a la posibilidad de aprender unos de otros. Como señalan Sánchez, Miravalles, Sancho y Ornellas (2010, p. 33), “...involucrarse en procesos de colaboración entre docentes no sólo es una fuente de aprendizaje y saber, sino que abre la posibilidad de redescubrirse y reposicionarse con relación a lo que se enseña y a los propios estudiantes”.

Ciertamente, un proyecto de investigación/innovación educativa de esta naturaleza nos permitía reflexionar sobre las inercias que veníamos arrastrando desde nuestras respectivas instituciones de procedencia y nos invitaba a adaptar o a adecuar las mismas a un nuevo contexto formativo. Además, de manera transversal, estos postulados servían (y sirven) para reclamar que la preparación y el desarrollo de las clases deberían ser considerados esfuerzos intelectuales formales con tanto nivel de exigencia e importancia como el que se le atribuye a la elaboración y publicación de artículos científicos (Zabalza, 2014, 2017).

2. Marco teórico: sobre la aplicación de la *Lesson Study* en la universidad

La *Lesson Study* es una estrategia para el desarrollo profesional de los docentes cuya traducción literal del inglés es “estudio de una lección”. Y como su propio nombre indica, consiste en analizar el desarrollo de una lección –o de varias– para detectar las fortalezas y las debilidades acontecidas durante el transcurso de la misma y poder impartirla de mejor manera la próxima vez que se tenga ocasión (García, Wake, Muñoz y Lerma, 2019; Peña y Pérez-Gómez, 2019; Soto, Serván, Peña y Pérez-Gómez, 2019). La nota característica de esta metodología que hunde sus raíces en el enfoque de la investigación-acción (Elliott, 1990; Fernández, 1995; Latorre, 2003), es que todo el trabajo se desarrolla colaborativamente. Es decir, un equipo de profesores, de manera conjunta, diseña, implementa, analiza y revisa la *lección*. Durante el proceso se recogen distintas evidencias, como grabaciones en vídeo, fotografías,

³ Para facilitar la lectura del texto y evitar el continuo desdoble de género en términos como *profesores*, *alumnos*, *compañeros*, etc., se ha optado por utilizar el masculino genérico para referirnos tanto a hombres como a mujeres, tal y como recomienda la Real Academia de la Lengua Española-RAE.

anotaciones, entrevistas a alumnos, etc., que pueden servir de sustento para las reflexiones posteriores. Gracias a ello, cada profesor tiene la oportunidad de revisar su práctica docente y tratar de aplicar las mejoras detectadas por el equipo en futuras sesiones de clase (Pérez-Gómez y Soto, 2011; Isoda, 2014; Dudley, 2015; Elliott, 2015).

Ahora bien, aunque existe alguna referencia bibliográfica relativamente reciente, como el trabajo de Hevia, Fueyo y Belver (2018) o de Calvo y Rodríguez-Hoyo (2017a, 2017b), lo cierto es que la literatura científica disponible sobre formación de docentes universitarios mediante *Lesson Study* es muy escasa o prácticamente nula, hecho que confirman autores como Bautista y Escofet (2013) cuando afirman que “basta con revisar ponencias e investigaciones presentadas en diferentes congresos y foros de innovación en el ámbito universitario para comprobar que, muy pocas veces, se vincula el trabajo de investigación de un profesor con la mejora de sus estrategias docentes” (p. 76). Además, es constatable que la valoración y el reconocimiento de la docencia por parte de las distintas instancias evaluadoras ha sido siempre inferior en comparación a la labor investigadora –entendida ésta, exclusivamente, como la redacción de artículos destinados a ser publicados en revistas especializadas que ostenten una buena posición en los *rankings* internacionales–, de modo que la atención que se le presta a la enseñanza de las distintas asignaturas en el contexto universitario no suele ser mucha. Así lo señalan Marcelo y Estebanz (2003), Sánchez y López-Yáñez (2003) o los ya citados Bautista y Escofet (2013), a quienes reproducimos textualmente para respetar íntegramente la honestidad de las declaraciones:

A pesar de que las dos misiones más conocidas –y reconocidas socialmente– de la universidad son la docencia e investigación, el divorcio existente entre todo aquello que ocurre en las aulas universitarias y su posterior análisis y reflexión no ha sido motivo de investigación por parte del profesorado universitario de manera primordial hasta hace relativamente pocos años [...] Las causas pueden ser explicadas desde diferentes puntos de vista. En primer lugar, nos encontramos con la prácticamente nula formación metodológica del profesor universitario, que ha accedido tradicionalmente a ocupar un puesto de profesor después de acreditar sus conocimientos teóricos disciplinares –que no pedagógicos– en una materia. En segundo lugar, el escaso reconocimiento a los méritos docentes de cualquier profesor universitario en contraste a la importancia otorgada a la investigación en su área disciplinar [...] Por último, la desconexión entre investigación y docencia: la falta de una cultura en la universidad que presente la relación de esta dualidad. (Bautista y Escafet, 2013, p. 74)

No es frecuente encontrar publicaciones en las que se habla de la Universidad por dentro, de la Universidad como objeto de estudio e investigación [...] Uno de los campos menos desarrollados de la investigación didáctica es el que toma como espacio la enseñanza universitaria. (Marcelo y Estebanz, 2003, p. 7)

Resulta paradójico que la institución educativa que reúne a la mayoría de los investigadores que trabajan en este campo y que ostentan la responsabilidad de la reflexión sobre la calidad de la educación sea la que en menor medida aparece como objeto de análisis y de investigación [...] Así pues, es necesario desarrollar el análisis institucional de la Universidad para entender cómo esta organización transmite el conocimiento. (Sánchez y López-Yáñez, 2003, p. 25)

Los profesores universitarios se caracterizan por ser profesionales con un triple papel, ya que tienen que repartir el tiempo de su actividad entre tareas de docencia, de investigación y de gestión. Pero existe una matización: la actividad central y más premiada es la de investigación, lo que provoca que el énfasis recaiga sobre esta actividad en detrimento de las otras dos, esencialmente de la docencia. (Sánchez y López-Yáñez, 2003, p. 38)

Efectivamente, hoy en día, la cantidad y el “impacto” de las publicaciones académicas suele ser el factor determinante para acceder al puesto de profesor universitario –y para mantenerlo–, con la consecuente desvaloración del trabajo que se desempeña en las aulas. Esta situación ha provocado que haya una cantidad significativa de docentes que decidan emplear la mayor parte de su tiempo y esfuerzo en la elaboración de *papers*, en lugar de reflexionar sobre cómo mejorar su docencia mediante procesos de investigación-acción. Sin embargo, de nuevo coincidimos con las apreciaciones de Marcelo y Estebanz (2003), cuando manifiestan lo siguiente:

La Universidad se nos presenta en la actualidad como una institución que debe no sólo investigar sobre los demás, sino también investigar sobre sí misma [...] La docencia es la actividad más visible del trabajo en la institución universitaria y se presenta como un espacio de investigación que puede ayudar a mejorar nuestro conocimiento sobre la organización del currículum, del profesorado, los medios y recursos que se utilizan y que se pueden optimizar (p. 15).

Desde esta perspectiva, no cabe duda de la pertinencia de la propuesta que se presenta en estas páginas. Además, atendiendo a las disposiciones recogidas en el Modelo Pedagógico de la UNAE (2017), “los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales” (p. 24). Según estas afirmaciones, el proyecto desarrollado tendría total coherencia con la filosofía de la institución, ya que la implementación sistemática de la *Lesson Study* supondría una oportunidad excelente para el desarrollo de una verdadera “investigación educativa”, en toda la amplitud del término. De lo contrario, la impresión resultante sería que la evaluación de competencias es algo que se dirige únicamente a los estudiantes, pero nunca al profesorado (Rodríguez-Espinar, 2020).

Ahora bien, no podemos obviar que la docencia –no solo en niveles superiores–, por su propia naturaleza compleja y multifactorial, constituye un objeto esquivo a la investigación experimental. No es posible controlar la gran cantidad de factores externos e internos que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tampoco existen garantías de que los resultados obtenidos tras una *Lesson Study* puedan ser fácilmente reproducibles en otros contextos, ya que cada docente, cada asignatura y cada grupo de estudiantes es una realidad diferente, única y particular. Sin embargo, eso no significa que la docencia universitaria no pueda someterse a un estudio riguroso y bien fundamentado que posibilite la comprensión y la mejora de aquello que se hace en las aulas. Esa fue nuestra pretensión y nuestra principal motivación para poner en marcha la iniciativa.

Cualquier profesor que se aventure a vincular docencia e investigación sobre la docencia, se enfrenta hoy día a un proceso ciertamente innovador, a la vez que interesante y muy recomendable [...] El objetivo es convertir el aprendizaje en la actividad académica principal de la universidad, rompiendo así la fuerte delimitación que existe entre aquello que pertenece a la parcela de la investigación y lo que pertenece a la docencia. (Bautista y Escofet, 2013, p. 76)

3. Método

3.1. Objetivos, diseño y participantes

Los objetivos generales y fundamentales que se pretendían alcanzar con la puesta en práctica del Proyecto de Innovación Educativa fueron tres:

1. *Contribuir a la valoración de la actividad docente*: Consideramos que una universidad que aspira a ser reconocida en el año 2025 como un referente nacional e internacional en el ámbito educativo –tal y como aparece explicitado en los principios de misión/visión de la institución–, ha de prestar atención a las prácticas docentes que se llevan a cabo en su seno, porque ya nos recordaba Stenhouse (1984) que la calidad de cualquier institución educativa es directamente proporcional a la calidad de su profesorado.
2. *Desarrollar procesos de aprendizaje y mejora*: Como se ha señalado anteriormente, defendemos que la investigación educativa no lo es solo porque versa sobre educación, sino porque educa a quienes la hacen. Únicamente reflexionando de manera conjunta sobre la validez, la idoneidad y la pertinencia de nuestras acciones, podremos replantearnos las dinámicas habituales que tendemos a reproducir en las aulas y aprender a ser mejores profesores.
3. *Fomentar la coherencia entre discurso y práctica*: Precisamente, una de las asignaturas que componen la malla curricular de las distintas carreras que oferta la UNAE lleva por título “Investigación-acción participativa: *lesson study*”. Pensamos que es fundamental enseñar con el ejemplo y abogamos por que el equipo docente se constituya como referente a la hora de mostrar a los estudiantes las posibilidades de enriquecimiento personal y profesional que supone el trabajo conjunto. Porque, ¿de qué sirve que el profesorado promulgue en las aulas las supuestas ventajas de la investigación-acción colaborativa, si el discurso se contradice con la práctica y cada cual prepara, implementa y valora el desarrollo de sus clases de manera individual?

Como ya se ha mencionado en el apartado introductorio, el estudio se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Educación (UNAE), situada en la parroquia Javier Loyola (Azogues, Ecuador). La metodología de investigación empleada fue de naturaleza eminentemente cualitativa, ya que no se pretendía la generalización de los resultados obtenidos sino el conocimiento en profundidad de una realidad determinada a partir de las inferencias de los propios investigadores (Taylor y Bogdan, 2009; Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Así pues, las acciones indagatorias se abordaron desde un paradigma crítico/interpretativo, amparado en los preceptos de la investigación-acción (Elliott, 1990, 2015) y siguiendo la técnica del estudio de caso (Stake, 2005). Las herramientas utilizadas para la recogida de información fueron la observación no participante, la lista de cotejo y el registro videográfico, ya que se contaba con una cámara fija situada al final del aula. También se tomaron fotografías, vídeos breves con el teléfono móvil y anotaciones en los diarios de campo durante el desarrollo de las sesiones.

Posteriormente, para dotar de validez y rigor al proceso investigativo, se procedió a la triangulación de los datos obtenidos (Cisterna, 2005; Okuda y Gómez-Restrepo, 2005) y a la discusión grupal, permitiendo descubrir e identificar las fortalezas y las debilidades encontradas en las diferentes sesiones.

A lo largo de dos ciclos académicos se realizaron 21 reuniones de preparación, análisis y valoración de las “lecciones”, así como 6 observaciones de 120 minutos cada una en las asignaturas, ciclos, carreras y paralelos que se señalan a continuación:

- Aproximación Diagnóstica a las Políticas de Inclusión Educativa (1º ciclo de Educación Especial, paralelos 1 y 2).
- Aproximación Diagnóstica a los Modelos Curriculares (4º ciclo de Educación Especial, paralelo 1).

- Enseñanza y Aprendizaje del Medio Social II (2º ciclo de Educación Inicial, paralelos 1 y 2).
- Investigación-Acción participativa: Lesson Study (1º ciclo de Educación General Básica, paralelo 2).

El número total de estudiantes existente en los cinco grupos fue de 137. Y el número de profesores que participó en el proyecto, 6. Dos de ellos se iniciaban en la docencia universitaria con el ingreso a la UNAE y los cuatro restantes acumulaban una experiencia docente de más de 5 años en universidades nacionales y extranjeras. Las áreas académicas de procedencia del profesorado eran Psicología, Pedagogía, Didáctica de las Ciencias Sociales, Magisterio, Filología Inglesa y Filosofía.

3.2. Descripción de las actividades desarrolladas

Para dar respuesta a los objetivos descritos se planteó la posibilidad de que los docentes que componían el equipo de trabajo dedicasen parte de su jornada laboral a asistir como observadores a las clases de sus compañeros, teniendo así la oportunidad de aprender *de* los demás y *con* los demás mediante el ejercicio de la *Lesson Study* (Dudley, 2015; Elliott, 2015; Isoda, 2014; Korthagen, 2011; Pérez-Gómez y Soto, 2011). Partiendo de los fundamentos metodológicos de esta estrategia de aprendizaje colaborativo, el profesorado trabajaría en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de un número determinado de lecciones o sesiones de clase que se impartirían paulatinamente en los diferentes grupos, reflexionando de manera conjunta sobre los efectos provocados en el alumnado y señalando las potencialidades –o carencias– de las mismas. Según Pérez-Gómez y Soto (2011):

Este modelo busca fortalecer las competencias profesionales en comunidades de aprendizaje a través de la observación colaborativa y el estudio de la experiencia. Conectar la práctica cotidiana de los docentes con los objetivos a largo plazo, construir redes colaborativas potentes y promover un conocimiento pedagógico más profundo son, en síntesis, las fortalezas del movimiento de las *lesson study*. (p. 67)

El desarrollo del proyecto se articuló en cuatro momentos o fases que pasaremos a detallar a continuación:

Una primera fase consistió en la selección de los participantes y en la conformación adecuada del equipo de trabajo, ya que no todos los docentes suelen estar dispuestos a convertirse, a la vez, en *sujetos* y en *objetos* de investigación. De hecho, la convocatoria fue abierta a todo el claustro universitario y de trece profesores que mostraron un interés inicial por el proyecto, solo seis decidieron, finalmente, unirse a él. Como apunta Mayor (2003, p. 186) “identificar las propias dificultades es exigirles a los profesores un ejercicio de autorreconocimiento de inoperancia profesional, lo cual es bastante delicado”. Así pues, para dar respuesta a las inevitables reticencias iniciales, fue necesario que cada miembro reconociera, de entrada, la importancia de revisar y/o transformar la práctica docente que había venido llevando a cabo hasta el momento, poniendo encima de la mesa la reflexión acerca de sus experiencias previas en el campo de la enseñanza universitaria. Porque hay quien piensa que todo lo que hace, lo hace bien, y con esa actitud es muy difícil sacar adelante un proyecto cuya finalidad última es la de mejorar.

La segunda fase consistió en recoger información sobre los aspectos que los estudiantes de la UNAE consideraban determinantes para definir una clase como “una buena clase”, ya que si se pretendía diseñar lecciones que fuesen de utilidad para el alumnado, no tendría ningún sentido ponerse a trabajar en ellas sin antes conocer qué esperan los propios interesados. Para tal fin, el equipo de trabajo elaboró un cuestionario abierto organizado en torno a tres categorías básicas –exposición de contenidos, materiales y actividades– que fue aplicado en una muestra poblacional compuesta por 249 estudiantes procedentes de carreras, asignaturas y ciclos distintos. Una vez analizadas las respuestas, el equipo de trabajo identificó las demandas que aparecían con mayor frecuencia en los cuestionarios y confeccionó una matriz o lista de cotejo que sirvió como referencia para el diseño de las correspondientes sesiones de clase (ver anexo 1).

La tercera fase se centró en la creación propiamente dicha de las citadas lecciones. Para ello, se acordó utilizar una plantilla común en la que quedasen recogidos los siguientes aspectos: objetivos de la sesión, contenidos, actividades y recursos (ver anexo 2). Ahora bien, debido a la enorme heterogeneidad existente dentro del equipo de trabajo –ya que el profesorado participante impartía docencia en grupos, asignaturas, ciclos y carreras diferentes–, se decidió que cada cual diseñara su lección de manera independiente y que previamente a su implementación se compartiera en una reunión grupal para que el trabajo realizado pudiera ser revisado, analizado y enriquecido con las aportaciones de todos.

La cuarta fase consistió en la puesta en práctica de las lecciones y en la observación/análisis del proceso acontecido dentro de las aulas. Cada miembro del equipo llevó a cabo, en el marco de su respectiva asignatura, la lección diseñada mientras el resto de compañeros asistieron como observadores, tomando evidencias mediante el registro videográfico, la lista de cotejo, la toma de fotografías y las anotaciones en los diarios de campo. ¿Qué aspectos fueron susceptibles de observación? El estilo de enseñanza, el uso de la comunicación verbal y no verbal, la gestión del tiempo y el espacio durante la sesión, los materiales y recursos utilizados, las actividades propuestas, la respuesta de los estudiantes, la interacción con el grupo clase, la coherencia entre discurso y práctica, etc.

Una vez desarrolladas las lecciones, la quinta y última fase del proyecto residió en la organización de encuentros posteriores en los que el profesorado pudiera valorar la posibilidad de modificar o reinterpretar las acciones llevadas

a cabo. Fue en estas reuniones donde se compartieron y contrastaron impresiones, se hicieron sugerencias, comentarios, indicaciones, etc., teniendo en cuenta las observaciones y las evidencias recogidas, haciendo efectivo el proceso de triangulación. Para facilitar el análisis, el equipo de trabajo utilizó una matriz DAFO⁴ que permitió señalar las potencialidades y las debilidades apreciadas durante las lecciones.

Siguiendo las recomendaciones dadas por Pérez-Gómez y Soto (2011, p. 66), para que la *Lesson Study* se completase, hubiese sido necesario “desarrollar la lección revisada en otra clase y por otro docente”, así como “evaluar, reflexionar de nuevo y diseminar la experiencia”. Efectivamente, ampliar el proceso realizado hasta el momento introduciendo esas dos nuevas fases hubiera sido lo ideal, ya que poder repetir las lecciones en ciclos posteriores es, precisamente, lo que permite mejorarlas de manera gradual. Sin embargo, es de justicia reconocer que las acciones del proyecto llegaron hasta ahí. No fue posible volver a implementar las lecciones revisadas en grupos distintos porque las asignaturas que se nos asignaron en el siguiente periodo académico fueron otras. Además, varios de los profesores que integraban el equipo de trabajo abandonaron la universidad, de modo que continuar con el proyecto hubiera conllevado la necesidad de partir nuevamente de cero. En cualquier caso, consideramos que este hecho no desmerece en absoluto la valía del mismo ni el esfuerzo realizado por romper con las inercias que suelen regir el funcionamiento de las instituciones de educación superior:

En líneas generales la institución universitaria se caracteriza por poseer sistemas sociales en los que los individuos trabajan aisladamente, cuya preocupación esencial se centra en la investigación, actividad a la que los profesionales universitarios procuran dedicar la mayor parte de su tiempo laboral y cuya consecuencia inmediata es el debilitamiento (a veces, ausencia total) de los intercambios comunicativos y las actividades en equipos docentes con otros miembros de la institución. (Sánchez y López-Yáñez, 2003 p. 39)

4. Análisis y discusión de los resultados

Obviamente, cada uno de los procesos de enseñanza implementados fueron singulares y los resultados obtenidos estuvieron en función de las características de la sesión diseñada y de la respuesta obtenida por parte de los estudiantes. Por consiguiente, no son directamente transferibles a otros contextos –cualquier profesor sabe que lo que funciona en una clase no tiene por qué funcionar en otra–. No obstante, sí que es posible presentar y difundir los resultados del proyecto en términos generales con el fin de hacer extensiva la invitación a aplicar la *Lesson Study* en otras universidades, así como plantear la discusión sobre la necesaria formación pedagógica del profesorado universitario.

En este sentido, la primera idea que conviene destacar es que todo proceso formativo requiere de tiempo, paciencia y perseverancia para poder apreciar los avances obtenidos. La obsesión actual por la obtención de resultados inmediatos nos lleva a cometer el error de plantar una semilla y creer que, al día siguiente, podremos acudir alegremente a recoger el fruto maduro de la rama de un árbol. Y eso no siempre es factible. Mucho menos, cuando hablamos de educación. La relación enseñanza-aprendizaje no puede concebirse en términos directos de causa-efecto, porque ni los estudiantes aprenden todo lo que se les enseña, ni se les enseña a los estudiantes todo lo que aprenden. Además, no existen patrones fijos, técnicas o estrategias metodológicas que aseguren al 100% el éxito en las aulas. Así pues, aclararemos que un proyecto de investigación/innovación de estas características no estaba pensado para la obtención de resultados fácilmente medibles, generalizables y extrapolables de manera automática. Siguiendo a Mayor (2003) “la formación del profesorado es un continuum que ha de ofrecerse de forma adaptada a las necesidades de cada momento [...] los programas deben estar basados en las necesidades individuales y ajustarse a los contextos particulares” (p. 184). En la misma línea se manifiestan Marcelo y Estebanz (2013):

La práctica investigadora nos muestra que pocas leyes se han hecho realidad. Por ello, la validación de los esfuerzos de la investigación aplicada a la educación se tiene que hacer en términos de los intereses y prácticas que realizan los protagonistas, o sea, que tengan validez ecológica. Como consecuencia, se necesitan juicios cualitativos [...] De ahí que resulte más prometedor y verosímil la aproximación microetnográfica que toma como unidad de análisis la clase o el centro para estudiar el significado de la enseñanza (p. 13).

Efectivamente, partimos del convencimiento de que la mejora de la enseñanza reclama de la vivencia situada, íntima y particular. Con la implementación de la *Lesson Study* en la UNAE no esperábamos descubrir fórmulas mágicas ni elaborar recetarios válidos para cualquier contexto formativo, porque cada institución, cada asignatura, cada ciclo y cada carrera tiene unas peculiaridades que la hacen única. Tampoco nos interesaban las “buenas prácticas”, sino la “práctica buena”, que no es lo mismo –conviene tener siempre presente la célebre cita de Aristóteles: *somos lo que hacemos día a día, de modo que la excelencia no es un acto, sino un hábito*–. En otras palabras, la atención estaba en el proceso y no en el producto final.

Lo que se esperaba tras ejecución del proyecto es que el profesorado participante hubiera podido experimentar mejoras paulatinas en el desarrollo de su docencia. Y así fue. Ahora bien, en defensa de la investigación cualitativa, es

⁴ DAFO (o FODA, como se conoce en algunos contextos) es un acrónimo de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades. Se trata, básicamente, de un esquema que resulta muy útil para el estudio de una situación analizando las características externas e internas de la misma.

preciso señalar que el “mejorámetro” aún no ha sido inventado, de modo que resulta imposible cuantificar de manera objetiva los progresos realizados o establecer un hipotético porcentaje de acierto de las acciones llevadas a cabo en las aulas. En cualquier caso, sí que se puede valorar el “éxito” de la propuesta atendiendo al grado de implicación del profesorado, a la utilidad que le han encontrado a la *Lesson Study* como estrategia para el cuestionamiento de su propia práctica y a los resultados obtenidos en los informes de evaluación docente que realiza el Vicerrectorado Académico de la UNAE al finalizar cada ciclo académico, en los cuales el profesorado adscrito al proyecto obtuvo una puntuación entre 95-98/100 (excelente), lo que se traduce en un aumento significativo en relación a las puntuaciones otorgadas por los estudiantes en ciclos anteriores.

A su vez, gracias a la reflexión compartida y al diálogo con otros compañeros, se ha posibilitado la modificación o la reinterpretación de ciertos esquemas de comportamiento que se consideraban habituales en el salón de clase y que nunca antes habían sido sometidos a discusión. Por ejemplo, el tipo de preguntas que se lanzan a los estudiantes, el tiempo que se les deja para que encuentren respuesta, el tono de voz que se utiliza a la hora de captar la atención del grupo, la manera de presentar y secuenciar los contenidos, etc. A su vez, emergieron nuevas formas de entender y abordar la enseñanza, ya que el análisis crítico y colectivo de las grabaciones realizadas permitió que cada profesor se pusiera “delante del espejo” y descubriera algunos errores metodológicos que habían pasado desapercibidos hasta el momento en el desarrollo de determinadas asignaturas. En definitiva, el 100% del profesorado participante manifestó un alto nivel de satisfacción con el trabajo realizado y declaró, en la reunión final de valoración del proyecto, la necesidad de continuar llevando a cabo procesos similares de perfeccionamiento docente mediante la investigación colaborativa.

5. Algunas reflexiones finales

Resulta anecdótico que la profesión de docente universitario deba aprenderse por ensayo-error. Por lo general, nadie *enseña a enseñar* en la universidad. Ninguna institución prepara específicamente a los candidatos. No hay academias, ni formación especializada, ni horas de prácticas tuteladas, ni seguimiento o acompañamiento por parte de compañeros con más experiencia. Como apuntan Sánchez y López-Yáñez (2003):

Un breve análisis de la situación actual nos revela que la Universidad cuenta con un profesorado con una intensa preparación como especialistas en las diferentes áreas disciplinares, pero que presentan una deficiente formación pedagógica y en habilidades sociales. Además, una vez inmersos en su actividad laboral, la red de formación permanente es inexistente. (p. 44)

El resultado que se deriva de esta situación es que la identidad profesional de los docentes universitarios se construye a tientas, en solitario y por tanteo. Desde nuestro Proyecto de Innovación Educativa, planteamos que la implementación sistemática de la *Lesson Study* en instituciones de educación superior podría dar respuesta a esta situación y ofrecer una alternativa viable a la necesidad de formación inicial, continua y permanente de su profesorado. Incluso podría suponer la semilla para la creación de programas piloto en las universidades que permitieran dar seguimiento a los docentes noveles durante los primeros años de desempeño profesional.

¿Significa esto que la *Lesson Study* sirve para asegurar el éxito en la enseñanza? Por supuesto que no. La efectividad de la enseñanza no depende tanto de la voluntad del profesor, como de la de quien aprende –porque si un estudiante no muestra ningún interés por aprender, no lo va a hacer, por mucho empeño que se ponga desde instancias externas–, pero defendemos que este hecho no puede convertirse en una excusa para evitar el cuestionamiento de nuestros modos habituales de proceder en el aula y en un pretexto para continuar desarrollando sesiones de clase que están muy lejos de concebirse como una invitación al aprendizaje. Como nos recuerda Toro (2014) hay quien se enorgullece de afirmar que lleva treinta años de experiencia dando clases, cuando en realidad tiene solo uno y veintinueve haciendo lo mismo. Y quizás, haciéndolo mal, repitiendo los mismos errores año tras año...

Dicho de otro modo, el aprendizaje de la profesión de docente universitario no puede quedar a expensas de lo que cada cual guste improvisar en su aula, ni limitarse a la reproducción aséptica y acrítica de las acciones y actitudes de aquellos compañeros que acreditan una vasta experiencia en el puesto, y que llevan mucho tiempo haciendo lo mismo, de la misma manera, con los mismos instrumentos y esperando conseguir los mismos resultados (Zabalza, 2017). El aprendizaje de la profesión docente está en la voluntad personal de iniciar procesos que ayuden a identificar errores para procurar no volver a cometerlos en un futuro.

Por otra parte, debemos aceptar que los estudiantes no sólo aprenden *de* sus profesores, sino que también aprenden *a* sus profesores. De manera consciente o inconsciente, el profesorado universitario se convierte en un ejemplo a imitar o a evitar para sus alumnos –especialmente, para quienes aspiran a convertirse en futuros profesionales de la educación–. Porque el alumnado no aprende tanto de lo que decimos, como de lo que hacemos. Y, a veces, cuesta reconocer que el discurso teórico se está contradiciendo con las acciones que se ejecutan en el aula, poniendo de manifiesto que una cosa es lo que se dice, otra lo que se hace y otra muy distinta lo que se dice sobre aquello que se hace. Por este motivo, es necesario abogar por un tipo de investigación educativa que permita analizar la coherencia existente entre “lo que proclamamos” y “lo que realizamos” cuando desempeñamos nuestro rol docente en las aulas universitarias (Pérez-Gómez y Soto, 2011).

Por último, estas reflexiones finales llevan a cuestionarnos el manido y maniqueo discurso del *profesor vocacional*, tan frecuente en el imaginario colectivo y utilizado, tan a menudo, como condición vacua para poder dedicarse al ámbito de la docencia. Los buenos profesores no nacen, sino que se hacen. Y plantearse las habilidades docentes en el ámbito del hacer, en lugar del ser, es una manera de situarse en el camino de la mejora de la práctica. Porque la esencia es invariable por axioma –no se puede ser y no ser a la vez–, pero las acciones son dinámicas, cambiantes, variables y contingentes. Así pues, *somos aquello que hacemos*. Si pretendemos convertirnos en buenos profesores comparando constantemente nuestros atributos personales con aquellos que, supuestamente, caracterizan el perfil del docente ideal –que, como la propia palabra indica, se mueve en la esfera de las ideas y, por tanto, es inalcanzable– fracasaremos en nuestros intentos y nos culpabilizaremos por no ser como deberíamos ser (Esteve, 2009). Sin embargo, si aspiramos a convertirnos en buenos profesores cuestionando lo que hacemos, o dejamos de hacer, en nuestras aulas para que nuestros estudiantes aprendan más y mejor, es probable que demos inicio a un proceso de transformación de la práctica docente que nos lleve a descubrir los aciertos y los errores que caracterizan nuestro quehacer cotidiano.

En definitiva, consideramos que una experiencia como la descrita a lo largo de estas páginas contribuye a ir creando, poco a poco, un *saber profesional del docente universitario* y permite el desarrollo de competencias y habilidades que resultan imprescindibles si verdaderamente aspiramos a alcanzar una enseñanza de calidad en las instituciones de educación superior. Ese es el reto. Y en ello estamos.

6. Referencias bibliográficas

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, PUV.
- Bautista, G., y Escofet, A. (2013). “Investigar para enseñar y aprender”. En G. Bautista y A. Escofet (Eds.). *Enseñar y aprender en la universidad. Claves y retos para la mejora* (pp. 73-88). Barcelona: Octaedro/ICE-UB. Pp.
- 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. (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.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theora*, vol. 14 (1), 61-71.
- Dudley, P. (2015). El desarrollo de Lesson Study en Inglaterra en el siglo XXI 2000-2015 y el potencial de una Red Europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº. 84 (29.3), 61-79.
- Elliott, J. (2015). Lesson y learning study y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº. 84 (29.3), 29-46.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Esteve, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- Fernández, M. (1995). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*. Madrid: Siglo XXI
- García, F., Wake, G., Muñoz, E., y Lerma, A. (2019). El papel de los modelos epistemológicos y didácticos en la formación del profesorado a través del dispositivo del estudio de clase. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, vol. 37 (1), 137-156.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). México: McGraw-Hill Interamericana
- Hevia, I., Fueyo, A., Belver, J. (2019). La Lesson Study. Una metodología para reconstruir el conocimiento docente universitario. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1067-1081.
- Isoda, M. (2014). “El estudio de clases: enfoques sobre la resolución de problemas en la enseñanza de matemáticas en la experiencia japonesa”. En J. Campos, C., Montecinos y A., Gonzáles (Ed.). *Mejoramiento Escolar en Acción* (pp. 65-80). Valparaíso: Centro de Investigación Avanzada en Educación, PUCV.
- Korthagen, F. (2011) Principios para una formación eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 417, 56-59.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Marcelo, C., y Esteban, A. (2003). “Marco general de investigación sobre la enseñanza en la Universidad”. En C. Mayor (Coord.). *Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro-EUB. Pp. 7-24.
- Mayor, C. (2003). “Dinámicas formativas para la docencia universitaria”. En C. Mayor, (Coord.). *Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior* (pp. 181-208). Barcelona: Octaedro EUB.
- Okuda, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 34 (1), 118-124.
- Peña, N., y Pérez-Gómez, Á. (2019). Las disposiciones subjetivas de los docentes en la superación de las resistencias al cambio ante procesos cíclicos de formación basados en la investigación (Lesson Study): Estudio de un caso. *Revista Complutense de Educación*, 30 (2), 569-587.
- Pérez-Gómez, Á., y Soto, E. (2011). Lesson Study. La mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 417, 64-68.
- Rodríguez-Espinar, S. (2020). *Luces y sombras en la formación pedagógica del profesorado universitario en España*. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 18 (1), 143-148.
- Rodríguez-Ojaos, S. (2017). *La educación que deja huella*. Ediciones Defábula.

- Sánchez, J.A., Miravalles, A., Sancho, J., y Ornellas, A. (2010). "Colaborar entre docentes para innovar en la enseñanza universitaria". En T. Pagès, A. Cornet y J. Pardo (Coords.). *Buenas prácticas docentes en la universidad. Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona* (pp. 33-43). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Sánchez, M., y López-Yáñez, J. (2003). "Condiciones organizativas de la enseñanza en la Universidad". En C. Mayor (Coord.). *Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior* (pp. 25-45). Barcelona: Octaedro-EUB.
- 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.
- Stake, R.E. (2005) *Investigación con estudio de casos* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (2009). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Toro, J.Mª. (2015). *Educación con "co-razón"*. Bilbao: Desclée De Brower.
- Universidad Nacional de Educación (2017). *Modelo Pedagógico de la UNAE*. Documento disponible en: <http://repositorio.UNAE.edu.ec/bitstream/123456789/148/1/Texto.pdf>
- Zabalza, M.Á. (2014). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.Á. (2017). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* (4ª ed.) Madrid: Narcea.

Anexo 1

Matriz de observación/Guía de cotejo (Fuente: elaboración propia)

Nombre del docente	Fecha		
Asignatura	Grupo		
EXPOSICIÓN DE CONTENIDOS		SI	NO
1. ¿Se realiza un recordatorio de los contenidos tratados en la sesión anterior?			
2. ¿Se hace una presentación o introducción de los contenidos a ver en la sesión?			
3. ¿Están los contenidos de la sesión relacionados específicamente con la carrera?			
4. ¿Se presentan los contenidos de manera clara y ordenada?			
5. ¿Se facilita la interacción y la participación del alumnado?			
6. ¿Se plantean preguntas que conllevan a la reflexión?			
7. ¿Se hacen alusión a contenidos vistos en sesiones anteriores?			
8. ¿Se sugieren lecturas o materiales complementarios para reforzar los contenidos?			
9. El lenguaje corporal del docente, ¿es adecuado?			
10. El tono de voz del docente, ¿es adecuado?			
MATERIALES UTILIZADOS			
1. El material de apoyo, ¿es atrayente y adecuado?			
2. Los vídeos utilizados, ¿son de buena calidad? (imagen y audio)			
3. Las presentaciones utilizadas (power point, prezi, etc.), ¿están bien construidas?			
ACTIVIDADES PROPUESTAS			
1. Las instrucciones, ¿son claras y precisas?			
2. El tiempo previsto para su realización, ¿es suficiente?			
3. ¿Existe retroalimentación, valoración, corrección, etc.?			
4. ¿Tienen relación con los contenidos tratados en clase?			
5. ¿Se facilita la creación de grupos heterogéneos?			

Anexo 2

Plantilla para el diseño de la lección (Fuente: elaboración propia)

Nombre del docente	Fecha		
Asignatura	Grupo		
OBJETIVO/S DE LA SESIÓN			
CONTENIDOS			
ACTIVIDADES			
RECURSOS			