



FORMACIÓN DOCENTE: ACCIONES Y CARACTERÍSTICAS DE LA LESSON STUDY QUE PROMUEVEN LA RECONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PRÁCTICO

TEACHER TRAINING: LESSON STUDY ACTIONS AND CHARACTERISTICS THAT PROMOTE THE RECONSTRUCTION OF PRACTICAL

Víctor Miguel Sumba Arévalo^{1*}

E-mail: victor.sumba@unae.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8208-5233>

Patricia Pérez Morales¹

E-mail: patricia.perez@unae.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9585-9069>

Natalia Fátima Sgreccia²

E-mail: sgreccia@fceia.unr.edu.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2988-7410>

¹Universidad Nacional de Educación. Azogues. Ecuador.

²Universidad Nacional de Rosario. Rosario. Argentina.

*Autor para correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Sumba Arévalo, V. M., Pérez Morales, P., y Fátima Sgreccia, N. (2026). Formación docente: acciones y características de la *Lesson Study* que promueven la reconstrucción del conocimiento práctico. *Universidad y Sociedad*, 18(5). e5185.

RESUMEN:

El presente estudio se enmarca en la formación del docente en ejercicio como eje clave para mejorar la calidad educativa. Se inserta en este contexto, la *Lesson Study* se ha consolidado como estrategia que fortalece las competencias del profesorado. Este estudio se enfoca en identificar y comprender las acciones y características de la *Lesson Study* que favorecen a la reconstrucción del conocimiento práctico. En coherencia con el enfoque cualitativo y la metodología estudio de caso se acompaña a nueve docentes que se forman en la Universidad Nacional de Educación durante el desarrollo de la *Lesson Study*. Los resultados revelan que los docentes se involucraron en actividades como la experimentación de la teoría y teorización de la práctica; el trabajo colaborativo, la investigación, el auto y co-formación, la observación y la reflexión. Además, se resalta la actitud de predisposición, el compromiso y la motivación de estos docentes en dar respuesta a las incertidumbres del aula. De esto se comprende que, la experiencia novedosa, estimulante, proactiva de la *Lesson Study* mediante sus acciones y características promueve la reconstrucción del conocimiento en pensamiento práctico. En definitiva, los aportes de este artículo invitan a re-pensar en modelos recursivos de formación docente e investigación acción basados en la *Lesson Study* para promover la figura de docente investigador, particularmente en el contexto ecuatoriano.

Palabras clave: Lesson Study, Formación permanente del profesorado, Conocimiento práctico, Pensamiento práctico,

co, Reflexión, Trabajo colaborativo.

ABSTRACT:

The present study is situated within the professional development of in-service teachers as a key driver for improving educational quality. Within this context, Lesson Study has become established as a strategy for strengthening teachers' professional competencies. This study aims to identify and examine the actions and characteristics of Lesson Study that contribute to the reconstruction of practical knowledge. Aligned with a qualitative approach and a case study methodology, nine teachers enrolled at the National University of Education were accompanied throughout the implementation of Lesson Study. The findings indicate that teachers engaged in activities such as experimenting with theory and theorizing practice, collaborative work, inquiry, self- and co-professional learning, observation, and reflection. Additionally, the teachers' predisposition, commitment, and motivation to address classroom uncertainties are highlighted. These results suggest that the novel, stimulating, and proactive experience of Lesson Study (through its actions and defining characteristics) promotes the reconstruction of knowledge within practical thinking. Ultimately, the contributions of this article invite a rethinking of recursive models of teacher education and action research grounded in Lesson Study, aimed at fostering the role of the teacher-researcher, particularly within the Ecuadorian context.

Keywords: Lesson Study, Continuing teacher training,



Practical knowledge, Practical thinking, Reflection, Collaborative work.

INTRODUCCIÓN

El fortalecimiento de la calidad educativa exige prestar especial atención a la formación de docente en ejercicio. No obstante, este proceso, al igual que la formación inicial, ha sido ampliamente discutido debido a la persistente brecha entre los planteamientos teóricos y su aplicación en la práctica educativa, así lo destacan “se siguen viendo como independientes una de otra, la consecuencia se aprecia al relegar la reflexión como punto de reconstrucción de la práctica. Ve lo visible de las acciones y exceptúa lo implícito que igualmente le prescribe qué reflexionar” Tal parece que la formación permanente obvia al aula como espacio privilegiado de re-construcción de conocimientos para responder a necesidades e intereses inmediato y real del quehacer educativo. Ante tal situación, se resalta a la reflexión en y sobre la acción (Prieto, 2021) que vuelve la mirada sobre la propia práctica para analizarla, discutirla, analizarla, tomar nuevas decisiones, entre otras.

En este devenir, la *Lesson Study* (en adelante LS) viene consolidándose como estrategia que promueve la investigación y formación (Pérez-Gómez y Soto-Gómez, 2022; Sumba et al., 2022; Sumba, 2023;) en países internacionales como Estados Unidos (Lewis et al., 2023), España (Calvo-Salvador et al., 2021; Soto-Gómez et al., 2021) como en Latinoamérica, Brasil (Baldin et al., 2023), Chile (Olfos et al., 2020), Colombia (Cifuentes, 2021), entre otros. En Ecuador, se ha experimentado y estudiado el aporte de esta estrategia tanto en la formación inicial (del Río et al., 2019), permanente (Sumba y Mejía, 2021; Sumba et al., 2022; Sumba, 2023) y con docentes universitarios (del Río, 2021) para evidenciar la reconstrucción del conocimiento práctico. Particularmente, en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) esta estrategia forma parte de su modelo educativo-pedagógico y de la malla curricular para la formación de docentes.

En este estudio se acompaña a nueve docentes en ejercicio que se encuentran inscriptos en la carrera de Educación Básica modalidad a distancia en el programa denominado profesionalización docente. Esta carrera, fue ofertada exclusivamente para docentes en ejercicio que no poseen título de tercer nivel -de grado o Licenciatura-, ejercen sus funciones en el nivel de Educación General

Básica (EGB), cuentan con experiencia mínima de cinco años, entre otros (UNAE, 2023).

Como parte de la formación de estos profesores, el componente curricular muestra la asignatura *Lesson Study: redes de apoyo cooperativo docente* donde es analizada el componente teórico de tal estrategia, mientras que, en la asignatura *Cátedra Integradora: diseño de propuestas de intervención e investigación educativa en EB* [Educación Básica] se experimentan las fases de la LS. De este interés se acompaña a estos docentes para conocer la reconstrucción del conocimiento práctico (Sumba et al. 2024). En este artículo se analiza específicamente el desarrollo de la *Lesson Study* como experiencia formativa, con el propósito de identificar las acciones y características que contribuyen a la reconstrucción del conocimiento práctico de docentes en ejercicio.

En tal sentido, la LS involucra activamente a los docentes en ejercicio desde los problemas, necesidades e intereses de propio contexto, lo que visiona a un modelo recursivo de formación e investigación acción (Sumba, 2023). Tal particular, en el contexto ecuatoriano tiene especial relevancia, pues trata de cambiar la cultura docente, de transmisor y consumidor a re-constructor de conocimientos, figura relacionada con la del docente investigador (Calvo et al., 2021; del Río et al., 2019; Zea-Vallejo y Alonzo-Manzando, 2020). La LS retoma lo que los docentes realizan cotidianamente en el aula (saber y saber hacer) para reflexionar sobre ellos y reconstruir sus conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones.

En relación con lo anterior, el conocimiento práctico o conocimiento en acción, es entendido como el conjunto de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones que usan los docentes cotidianamente en el aula. Este conocimiento se acciona en el aula de forma automática, sin necesidad de conciencia, de manera implícita. Además, influye en la percepción, la toma de decisiones, la interpretación y la actuación. Por otro lado, el pensamiento práctico incluye el conocimiento en acción más el conocimiento reflexivo sobre la acción. En otras palabras, está compuesto por recursos conscientes e inconscientes como factores determinantes que confluyen en la acción docente (Pérez-Gómez y Soto-Gómez, 2022).

Para tal fin, la LS se compone de fases (Figura 1) que promueven la indagación, análisis, reflexión, contraste, entre otras acciones, que ubica al docente en el centro del estudio, como sujeto activo y no como objeto.

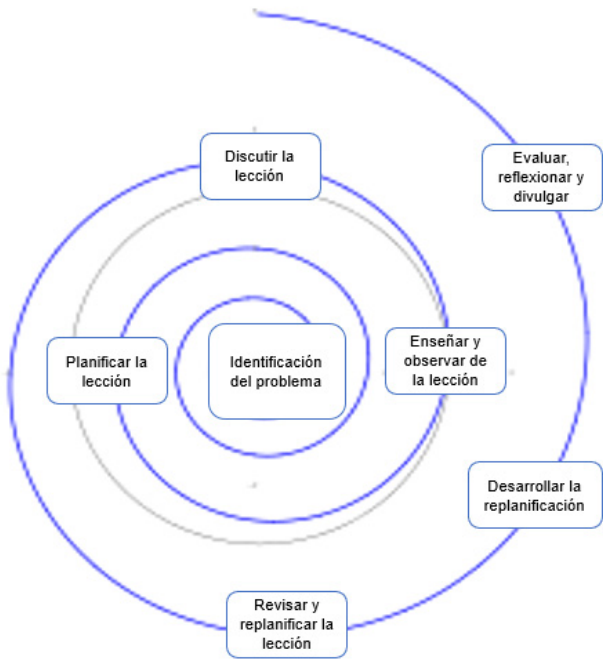


Fig 1: Fases de la Lesson Study

Fuente: Elaboración propia a partir de Pérez-Gómez y Soto-Gómez (2022)

En coherencia con la figura anterior, las fases de la Lesson Study configuran un proceso cíclico, espiralado, inacabado e interactivo, rasgos propios de la investigación-acción. Este carácter implica la participación activa de los docentes en procesos continuos de indagación y evaluación, orientados a dar respuesta a la complejidad de su práctica profesional.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la **Lesson Study** pone de manifiesto un conjunto de acciones y características que inciden en la reconstrucción del conocimiento práctico del profesorado. En este marco se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son las acciones y características de la **Lesson Study** que contribuyen a la reconstrucción del conocimiento práctico de docentes en ejercicio? En correspondencia con ello, el objetivo del estudio es analizar el desarrollo de la **Lesson Study** para identificar las acciones y características que favorecen la reconstrucción del conocimiento práctico.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, mediante un estudio de caso (Sánchez-Olarte et al., 2024). Para la selección de los participantes se empleó un muestreo teórico e intencionado en la UNAE, específicamente en la carrera de Educación Básica, modalidad

a distancia, correspondiente al plan de profesionalización docente. La elección de este contexto respondió a que los participantes eran docentes en ejercicio que se encontraban en proceso de formación y cursaban el octavo y último ciclo para la obtención de la licenciatura. El caso estuvo conformado por nueve docentes (D1-D9), seleccionados de acuerdo con los criterios presentados en la Tabla 1. Posteriormente, los participantes se organizaron en tres grupos (G1LS, G2LS y G3LS), integrado por tres docentes cada uno.

Tabla 1: Criterios de selección de docentes participantes

Criterios de selección	Docentes	Grupos LS
1. Estar matriculado en la carrera de Educación Básica a distancia. 2. Cursar el octavo ciclo. 3. Estar matriculado en la asignatura Cátedra Integradora. 4. Trabajar en la provincia del Cañar en el nivel de Educación General Básica. 5. Aceptar su participación voluntaria en la investigación.	D1	G1LS
	D2	
	D3	
	D4	G2LS
	D5	
	D6	
	D7	G3LS
	D8	
	D9	

Conviene mencionar que, tanto la investigación, la formación de los docentes en la UNAE y la labor de estos en sus instituciones educativas se desarrolló en la virtualidad, modalidad aplicada para la continuidad educativa durante la pandemia ocasionada por la covid19, lo que se constituye en un escenario poco indagado en el desarrollo de la LS. El desarrollo de la LS (y la investigación de campo) duró nueve meses, de julio 2020 a marzo de 2021, posterior a ello se analizaron los datos para la construcción del informe.

Para tal propósito se realizó la inmersión en el campo (virtual) donde se recogieron datos mediante observaciones de las fases de la LS desarrolladas, algunas de ellas son consideradas para este artículo (Fase 3, 5, 6 y 7), entrevistas individuales en un momento inicial (EntrevI) intermedio (EntrevIt) y final (EntrevF) orientadas a cada participante (en la EntrevIt no participaron D3 y D6 mientras que en la EntrevF no participó D2), grupo de discusión inter-grupo (Grup-Disc) y de las producciones escritas presentadas en la asignatura (Activ3.3, 3.4 y PIENSA [Proyecto Integrador de Saberes que cierra el proceso formativo y que corresponde a la sistematización de la experiencia, en este caso de la LS, mismo que fue presentado uno por cada grupo]), en la Tabla 2 se presenta a detalle. Posteriormente, para dotar de validez y rigor al proceso investigativo, se procedió a la triangulación de los datos obtenidos, ello permite descubrir e identificar

las características y acciones para el desarrollo del pensamiento práctico de los docentes implicados en la experiencia formativa.

Tabla 2: Técnicas empleadas para el registro de datos.

Técnica	Temporalidad/Fuente	Docente	Nominación	Total
Entrevista	Inicial (2020)	D1 a D9	Entrevl-D1- D9	24 entrevistas 688 minutos
	Intermedia (2020)		Entrevlt-D1- D9 (no D3 y D6)	
	Final (2021)		EntrevF-D1- D9 (no D2)	
Análisis documental: actividades de Cátedra Integradora	2020 Sistematización de la experiencia: Activ3.3; Activ3.4; PIENSA	G1LS G2LS G3LS	Activ1.6...-G1LS	15 documentos
Observación	2020-2021 Se han observado las fases de la LS (F3-F5-F6-F7)	G1LS G2LS G3LS	ObservF3...-G1LS	15 grabaciones 708 minutos
Grupo de discusión (inter grupo)	2021 Cierre de la LS	D1 a D9	GrupDisc-D1...	1 grabación 108 minutos

Para el tratamiento de la información, se utilizó el software de análisis cualitativo Atlas.ti versión 23 donde se almacenaron y procesaron las transcripciones de entrevistas, observaciones, grupo de discusión, las producciones escritas de los docentes y los videos de las lecciones desarrolladas. En cuanto a la codificación de la información, se efectuó a través de categorías y subcategorías previas: reflexión en y sobre la acción, autoformación, co-formación, trabajo colaborativo, autocrítica e investigación.

Por tanto, el análisis de los datos se sustentó en un marco de observación previo y en un proceso interpretativo abierto y flexible, apoyado en las evidencias empíricas, la triangulación y el contraste de la información. En consecuencia, se articularon procesos deductivos e inductivos para examinar los datos recopilados en cada fase de la LS, lo que permitió identificar y comprender las acciones y características de esta metodología que incidieron en la reconstrucción del conocimiento práctico de los docentes participantes.

Finalmente, es pertinente señalar que la investigación contó con la autorización institucional correspondiente, así como con el consentimiento informado de los docentes participantes, garantizando la confidencialidad de la información y el uso exclusivo de los datos con fines académicos y de investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A la luz de la reconstrucción del conocimiento práctico de nueve docentes que conforman el caso (Sumba et al, 2022; Sumba, 2023), resulta importante comprender los procesos y características de la LS que influyen y ponen de manifiesto las teorías declaradas por los docentes que, desde el conocimiento práctico, sustentan el accionar en el aula, espacio donde se manifiestan como teorías en uso. Seguidamente se muestran las acciones y características de la LS en la reconstrucción del conocimiento práctico.

Teorizar la práctica y experimentar la teoría

Dentro del proceso de reconstrucción y/o refuerzo del conocimiento práctico de los docentes, se distinguen algunas acciones que llevan a transitar hacia el pensamiento práctico. Los grupos G1LS, G2LS y G3LS experimentan y afrontan situaciones emergentes de la modalidad virtual, lo que lleva a reaccionar ante ellas y tomar decisiones inmediatas. Esto se alinea con la reflexión en y sobre la acción (Prieto, 2021), o teorización de la práctica y la experimentación de la teoría (Pérez-Gómez y Soto-Gómez, 2022). De acuerdo con Prieto (2021) y Richit et al. (2022), la reflexión, como capacidad metacognitiva de los docentes, puede darse en y sobre la acción. En el primer caso, los docentes actúan espontáneamente sin pensar la acción a realizar. En esta investigación se evidencia cuando a los docentes se les presentaban ciertas situaciones durante la clase, esto lleva a actuar en el momento y sobre una acción determinada. Por

ejemplo, la docente D5 reacciona cuando los estudiantes no sumaban correctamente los ejercicios matemáticos planteados: “¿qué está pasando con las sumitas?” (G2LS-ObservF6, 2020). Esto lleva a plantear nuevos ejercicios que reforzarían el aprendizaje. En este caso deja ver las reflexiones y decisiones durante la acción basadas en lo observado.

Para los docentes de esta investigación son explícitos en los procesos de reflexión y análisis sobre la práctica; pues, dos de las fases de la LS tenían este propósito. La experiencia de formar parte de esta investigación (y dentro de su formación en la UNAE) la reflexión adquiere sentido como componente esencial para la construcción de hábitos automatizados o implícitos. En coherencia, para Richit et al. (2022) esta actividad docente “potencia la resignificación de relaciones, favoreciendo a los docentes con una actitud crítica y reflexiva de relectura intermitente de sí mismos, práctica, saberes y valores que apoyan su práctica y los propósitos de la enseñanza” (p.7).

Ejemplo de esto es cuando el G1LS, durante el desarrollo de la lección, ante algunas respuestas erradas de sumas, decide intervenir y solicitar a los estudiantes contar con los dedos “para ver quién tiene la razón” (Observ1, 2020). Adicionalmente, lo que cobra sentido para los docentes, e influye a su vez en las decisiones metodológicas, fue reflexionar de forma colaborativa, junto a otros colegas. Expresiones como “en lo personal fue muy linda esta etapa de discusión, porque no todos llegamos a estar de acuerdo con algo. Entonces, hubo momentos de una sana discusión, digamos, así, [...] siempre buscando el bien de nuestros niños” (D9, GrupDisc, 2021, p.6). De esta manera se vislumbra la importancia de romper la cultura individualista y concebir a la reflexión colaborativa como una oportunidad para exponer las necesidades, los resultados y los retos de cada docente. Según Richit et al. (2021), esta reflexión colaborativa da a los profesores la oportunidad de mirar la práctica de sus compañeros, su propia práctica y reflexionar críticamente sobre ella.

Lo expuesto se relaciona, desde lo declarado, con la postura de cambiar a una cultura colaborativa, especialmente sustentada en la observación entre colegas, pues se constituía como un insumo para la posterior reflexión: “mientras haya compañeros que quizá nos observen y nos hagan ver nuestros errores, pues tenemos la actitud de cambio” (D3 - GrupDisc, 2021, p.7).

En secuencia, las reflexiones surgidas en y sobre la acción o la teorización de la práctica, provocan la experimentación de la teoría, es decir, se llevan a la acción dichas reflexiones. De este modo, se comprende que el conocimiento práctico se (re)construye o refuerza siempre

y cuando sea vivido, accionado y evidenciado por los docentes. Así, se construyen características propias de la profesionalidad docente al reflexionar, indagar, experimentar (Pérez-Gómez y Soto-Gómez, 2022), tomar decisiones y emitir juicios razonables con base en evidencias, lo que genera mayor autonomía y responsabilidad.

La experimentación de la teoría se hizo visible cuando los docentes llevaron a la práctica, tanto las investigaciones bibliográficas y la reflexión en torno a la metodología de enseñanza como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y las fases de la Matemática (G1LS y G2LS). De esta manera, los docentes dan importancia a “Recoger información de fuentes primarias y de autores actualizados, ya que permiten afianzar nuestro conocimiento y fundamentar la aplicación de metodologías de acuerdo a los resultados obtenidos en otras investigaciones” (G1LS-PIENSA, 2020, p.22).

Otro momento en que los docentes participantes experimentan la teoría y consolidan sus conocimientos fue en el uso de recursos digitales como *Kahoot*, *Genial.ly*, pizarra digital, proyección de presentaciones, videos, etc. La modalidad virtual fue el espacio para que los docentes experimenten a mayor medida el uso de estos recursos digitales en su práctica, esto constituye un momento de reconstrucción de los *habitus* pedagógicos vivenciales (Soto et al., 2021). En este sentido, desde la reflexión docente, se atribuye importancia a estos recursos, al evidenciar que causaron motivación e interés en los estudiantes.

De estos procesos complementarios (teorizar la práctica y experimentar la teoría) se nota la consolidación de las teorías en modos concretos, sostenibles y coherentes de interpretación (reflexión- y actuación -práctica). De este modo, ayudan a la reconstrucción de competencias docentes, que, generalmente, se activan de forma automática a nuevos hábitos de reflexión, percepción, toma de decisiones y actuación (Soto-Gómez et al., 2021). Como menciona Freire, se trata de pensar la práctica como camino de capacitación teórica. En definitiva, tanto la teorización y experimentación implicaron transformaciones en el ser y actuar de los docentes, y cimenta actitudes de constancia, compromiso, inquietud, entre otras características que indican que un docente necesita estar preparado para los retos, como la virtualidad (D4 - GrupDisc, 2021).

Otros contextos y modalidades para desaprender y reaprender

El nuevo contexto donde los docentes aprenden, desaprenden y reaprenden es la virtualidad. En este deben responder al qué, cómo y por qué enseñar, cuestiones que, a simple vista, se pueden relacionar con respuestas

obvias. Sin embargo, en la experimentación los docentes responden desde la práctica y lo declarado, lo que favorece a construir o reconstruir conocimientos en una cultura (docente) y en tiempos determinados.

Lo que ayuda a los docentes a sobrellevar esta compleja tarea fue el trabajo colaborativo entre los integrantes de los grupos LS. A partir de las reuniones, generalmente, sincrónicas, los docentes comparten experiencias y se constituye en un espacio para conversar y disfrutar. Así lo dejan notar en sus declaraciones: “creo yo, estamos creando una amistad y hemos contado experiencias de cada institución” (D9 - Entrevlt, 2020, p.2); “tenía el apoyo de las compañeras ‘¡no! sí va salir bien, estemos tranquilas’. Entonces, es muy importante ese apoyo moral que a uno le llega y le hace sentir más segura” (D9 - ObservF7, 2020, p.6).

Todo esto lleva a repensar la tarea docente, vista y desarrollada, generalmente, desde el trabajo individual o, a decir de la docente D3, “encerrados en el aula” (GrupDisc, 2021, p.7). Entonces, la experiencia de la LS brinda la oportunidad a los docentes de vivenciar y convivir (virtualmente) junto a otros colegas, visión que, según Ribadeneira et al. (2022) se relaciona con el enfoque actual de desarrollo profesional, donde los docentes estudian, comparten experiencias, investigan y reflexionan sobre sus prácticas. Esto ayuda a identificar fortalezas y debilidades (G1LS-Activ2.3, 2020; G3LS-Activ3.3, 2020; D5 - GrupDisc, 2021), como expresa la docente D5: “el trabajo colaborativo es súper eficiente para trabajar porque, vuelvo y repito, nos permite encontrar las debilidades y falencias de uno, cómo se aplica y cómo se trabaja en el nuevo salón de clase” (GrupDisc, 2021, p.6).

Desde la percepción de los docentes, el trabajo colaborativo influye en el diseño y rediseño de la lección, pues mediante el intercambio de experiencias (G1LS-Activ2.3, 2020; G2LS-Activ3.4, 2020; G3LS-Activ3.3, 2020; D5 - GrupDisc, 2021) y saberes, “se realiza un análisis crítico, reflexivo, constructivo que promueve un autoconocimiento sobre las maneras de enseñar, estableciendo propuestas de mejora” (G1LS-Activ2.3, 2020, p.6). Asimismo, la docente D3 declara que la experiencia de cada una favorece a consolidar la lección, “en base a la experiencia que cada una tenemos y lo que nosotras hemos trabajado, entonces, compartimos con las compañeras y vamos viendo la forma más adecuada, buscando estrategias, recursos para llevar a cabo un plan de clase” (ObservF3, 2020, p.10). Esta percepción fue ratificada en otro momento, cuando se mencionó que: “ha sido muy beneficioso porque son actividades que se concretó a través de una selección de experiencias que teníamos cada uno” (GrupDisc, 2021, p.4).

De esta manera, el trabajo colaborativo consolida las relaciones personales y profesionales. Además, se constituye como un nuevo espacio y tiempo para desaprender, aprender y reaprender entre compañeros, lo que lleva a considerar un proceso de co-formación, entendida como una comunicación horizontal (Richit et al., 2021), basada en la indagación dialógica que permite interpretar la práctica desde una posición reflexiva. Esto define una nueva estrategia de formación docente y la construcción de conocimientos compartidos.

Lo anterior se evidencia durante el desarrollo de la LS a través de reflexiones. Específicamente, se percibe en esta afirmación: “Yo voy aprendiendo mucho de ellas y, a veces, las pocas ideas que yo tengo, también, nos intercambiamos y se va aprendiendo una de cada una” (D9 - Entrevlt, 2020, p.2). La docente D2 valoró la experiencia en los siguientes términos: “el observar una clase de otra compañera es muy beneficioso, ya que la observación entre maestros y de la clase muestran o nos dan la oportunidad de mirar la manera en que enseñan otros” (ObservF7, 2020, p.6).

En los grupos, también, se identifica la importancia de la investigación como aporte para construir las propuestas de acción -lecciones-, en las que indagan referentes bibliográficos y recursos a ser aplicados en la modalidad virtual. Esta indagación vino explícita desde la Activ2.3 (2020) programada en la asignatura Cátedra Integradora, donde los docentes tienen que revisar información bibliográfica para sustentar las decisiones expuestas en el plan de acción. De ahí que los docentes resaltan este proceso (D1 - Entrevlt, 2020; D3 - EntrevF, 2020) para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. (D1 y D2 - Entrevlt, 2020 y G3LS-Activ3.4, 2020).

Esto ayuda a consolidar la propuesta, especialmente en la modalidad virtual. En efecto, los docentes buscaron: “información pertinente que ayude a clarificar el uso adecuado de las diferentes plataformas y herramientas de enseñanza virtual para mejorar los aprendizajes” (G2LS-PIENSA, 2020, p.23); “la fundamentación teórica-metodológica en la aplicación de una lección es muy valiosa, ya que gracias a la información proporcionada podemos poner en práctica” (G2LS-Activ3.4, 2020, p.4). Lo que se percibe es que esta indagación es realizada en fuentes digitales y se buscan videos tutoriales (D4 - ObservF5, 2020), recursos digitales (D3 - EntrevF, 2020), fundamentación metodológica (D7 - EntrevF, 2020), entre otras. La información consultada, según G2LS (PIENSA, 2020), ayuda a resaltar la importancia de los recursos en la enseñanza virtual.

A su vez, se identifica a la autoformación como modalidad de aprendizaje docente. Esto debido a la necesidad de investigar para prepararse para el desarrollo de la clase (D9 - EntrevF, 2021), especialmente en el empleo de los recursos digitales (G1LS- EntrevF, 2021). En el mismo sentido, la docente D1 manifiesta: "Si uno no investiga, no tiene el conocimiento necesario para poder llevar a cabo la enseñanza y aprendizaje" (EntrevF, 2021, p.1). De forma concreta, la docente D3 definió el proceso de autoformación como:

La autoformación es que nosotros mismos debemos prepararnos, porque no solo basta con lo que nosotros estudiamos, no solo basta con lo que hoy sabemos, sino que es necesario investigar y continuar con nuestro aprendizaje cada día. Ahora mismo, en este tiempo que estamos viviendo [la modalidad virtual], es necesario autoeducarnos, investigar para estar al tanto en estrategias, en métodos para nosotros poder trabajar con nuestros estudiantes, brindarles una mejor educación. (EntrevF, 2021, p.1)

Sucintamente, se comprende que el proceso de investigación, co-formación y autoformación constituye un paso fundamental para los docentes de este caso. Por tanto, investigar aporta en el desarrollo de los conocimientos y habilidades de los docentes con miras a transformar, desaprender y reaprender. Al cuestionar sobre su importancia, la docente D9 dejó en claro su postura como forma de actualizar los conocimientos y desarrollar las competencias.

Sí, es que es importante, si uno no investiga, no se prepara, se queda con lo que aprendió y hasta ahí no renovó conocimientos, si no investiga se queda con lo bueno o con lo malo que aprendió, no actualizamos conocimientos. Entonces, es importante estar en constante investigación. (EntrevF, 2021, p.5)

Adicional, fue posible identificar relatos que se alinean con realizar una autocrítica a la práctica docente. Tal análisis conduciría a fortalecer las habilidades y los conocimientos de los docentes. Un ejemplo de ello se evidencia en el uso y la reflexión sobre los recursos digitales: "Personalmente, yo me sentí... diría motivada, al ver que estas nuevas herramientas se aplicaron con los estudiantes, ya que en la presencialidad no lo hemos hecho ninguna... no hemos utilizado ninguna herramienta. Prácticamente las clases han sido rutinarias" (D9-ObservF7, 2020, p.11). Este comentario cobra mayor fuerza en relación con la autocrítica, pues le permitió volver la mirada sobre sus prácticas habituales cargadas de automatismos, con la LS y la autocrítica llevó a tomar consciencia sobre ellas, tal como deja ver la reflexión anterior.

Por consiguiente, la experiencia LS lleva a consolidar la figura del docente investigador, colaborador, reflexivo, autocrítico. Esto se relaciona con lo señalado por Zea y Alonzo (2020), quienes defienden la idea de una nueva faceta del docente, no desde un simple rol de transmisor de conocimientos, más bien como productor de los mismos. Esto fue explícito en las voces de algunos docentes: "ahora me defino como una docente que investigo, investigo las cosas antes de aplicarlas o antes de darlas a conocer" (D9 - EntrevF, 2021). A esto se suma lo expresado por la docente D8:

Para mí, la característica de un docente debe ser innovador, yo, en mi punto de vista, pienso que los docentes no debemos esperar que se brinden cursos, los docentes debemos partir, como profesional que somos, nosotros mismos ser investigadores; o sea, debemos investigar la forma, la manera de llegar a nuestros niños. (GrupDisc, 2021, pp.13-14).

Otras acciones y características de la LS

Las acciones realizadas por los docentes resultan movilizadas por el compromiso que demuestran con sus estudiantes y la predisposición por aprender. Adicional a las actividades ya señaladas, en este espacio se pretenden mostrar acciones o características que pueden pasar por desapercibidas, pero que aportan de forma significativa a la reconstrucción del conocimiento práctico. De tal modo, se identifica la importancia de plantear preguntas provocadoras que orienten la acción docente, con cuestionamientos del tipo: "¿cómo puedo enseñar Matemática tras una pantalla?" (D4 - GrupDisc, 2021, p.1), "¿cómo aplico la metodología en la virtualidad?, ¿cómo se utilizan las herramientas digitales?" (D5 - GrupDisc, 2021, p.4), que parecen tener una respuesta inmediata y obvia, pero estas constituyen un reto a cada grupo. De ahí que las preguntas sean consideradas como generadoras de conocimiento y, como en el caso de esta investigación, de habilidades, actitudes, valores y emociones.

De la experiencia LS se resaltan los valores que emergen y se fortalecen en cada grupo (G1LS, G2LS y G3LS), como el respeto, el compañerismo, la solidaridad y la empatía. Esto, a su vez, influye en la actitud receptiva y valorativa de los criterios y aportes de cada docente (D5 - GrupDisc, 2021) para acordar las propuestas de acción. Es así que llegan a considerar que las planificaciones "son actividades que se concretaron a través de una selección de experiencias que teníamos cada uno" (D3 - GrupDisc4, p.4).

La seguridad, confianza y tranquilidad (D1, D3, D5 y D9 - GrupDisc, 2021) implica saber lo que eran capaces de

hacer. Tal fue el caso de los docentes que desarrollan la clase, así lo expresaron: “hubo más seguridad, sabía perfectamente lo que tenía que hacer y más que nada, los estudiantes [...] dieron la confianza, dieron la apertura como para que yo me sintiera bien” (GrupDisc, 2021, p.7). Al mismo tiempo, la actitud receptiva percibida del grupo de estudiantes brindaba seguridad a los docentes.

Por otro lado, desde el rol de los docentes observadores, se requieren ciertas habilidades para observar y saber qué observar. Desde lo declarado, los docentes dejan claro que el foco de atención estaba sobre cómo aprendían los estudiantes (D5 - GrupDisc, 2021). Ya en la asignatura LS en la UNAE han analizado la información sobre el enfoque de la observación. De esto se destaca la importancia de analizar previamente dicha información sobre esta estrategia con respecto a qué observar, pues brinda sustento y orienta la práctica.

Resulta conveniente prestar atención a la virtualidad, pues en esta modalidad los docentes se encuentran ante retos, propios de la modalidad, pero que, a su vez, es un nuevo espacio y tiempo para aprender, así lo reconocen las docentes D1, D5 y D9. El siguiente relato ejemplifica esta situación: “cada paso que íbamos dando, íbamos nosotros, también, investigando, aplicando y practicando más que nada. Hasta ahorita creo que ya estamos, no digamos expertos, pero nos desenvolvemos en esto de la virtualidad” (D5 - GrupDisc, 2021, p.10). De este modo, se comprende que los nuevos aprendizajes y las habilidades se construyen, deconstruyen, reconstruyen o refuerzan cuando los docentes se insertan en experiencias significativas (Imbernón, 2022). Así, la experiencia se convierte en una fuente de saber, generalmente compartida entre compañeros de trabajo.

En relación con el proceso de investigación-acción mediante la LS se nota en los docentes, de forma general, la comodidad y el buen ambiente en cada grupo. Aunque parezca reiterativo, en varias ocasiones aluden a la importancia del trabajo colaborativo desde las fases iniciales, pues comparten experiencias, problemas, necesidades e intereses (D1 - Entrevlt, 2020) y conocen que otro colega tenía la misma preocupación. Una de las percepciones refiere a la LS como “una buena metodología, en la cual, yo rescataría el trabajo en equipo, una de las características fundamentales para llevar a cabo la investigación” (D1 - Entrev4, 2021, p.15). Si bien fue una experiencia que les tocó vivir como parte de su profesionalización en la UNAE, se percibió un clima de confianza, compañerismo e interés, así como una actitud que demostraba deseo de aprender y encontrar respuestas ante los desafíos de la virtualidad. Por ello estaban prestos a participar de las actividades programadas.

De aquí que, en la Figura 2 pueden verse algunos procesos y características de la LS que contribuyen a la reconstrucción del conocimiento práctico de los docentes de esta investigación.



Fig 2: Acciones y características de la LS en la reconstrucción del conocimiento práctico.

CONCLUSIONES

La participación activa de los docentes en la *Lesson Study* (LS) fue significativa porque respondió a necesidades reales de su contexto, integrándolos de forma recursiva en procesos de investigación y formación junto a sus colegas, donde explicitaron conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones.

Las acciones identificadas no ocurren en un momento puntual, sino a lo largo de toda la LS, y permiten visibilizar las prácticas rutinarias para someter a indagación la práctica propia y la de los colegas. Esto convierte al aula en un espacio de investigación y consolida una cultura profesional de aprendizaje.

Destaca la reflexión colaborativa (analizar, contrastar y discutir experiencias) para diseñar lecciones estimulantes para los niños. La teorización de la práctica y la experimentación de la teoría se complementan y articulan teoría y práctica, permitiendo construir y aplicar nuevo conocimiento.

El trabajo colaborativo, basado en el diálogo, la interacción y el apoyo mutuo, favorece el desarrollo profesional y

el paso de una Gestalt implícita a una más informada. Se valora la auto y co-formación: investigar individualmente para luego compartir, reconstruir, experimentar y evaluar con el grupo, lo que exige predisposición y compromiso con la investigación-acción.

En definitiva, la LS propició la reconstrucción del conocimiento práctico de los docentes, por lo que se propone repensar la formación permanente en el contexto ecuatoriano articulando formación-investigación y teoría-práctica, participando activamente tanto en la enseñanza (*Lesson*) como en el estudio de la propia práctica (*Study*).

Como futura línea de investigación, se sugiere analizar la articulación de la LS con otras metodologías de desarrollo profesional docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baldin, Y., Silva, A., y Felix, T. (2023). Introducción de los Principios del Estudio de Clases en Brasil: primeros pasos y grupos de estudio. *Paradigma*, 44(2), 131-158. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p131-158.id1415>
- Calvo-Salvador, A., Haya-Salmón, I., y Rodríguez-Hoyos, C. (2021). Aprendiendo el oficio docente. El modelo Lesson Study para mejorar la docencia en la universidad. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 211-234. <https://doi.org/10.6018/educatio.469241>
- Cifuentes, J. (2021). Planeación de clases en el marco de la enseñanza para la comprensión con metodología de Lesson Study. *Plumilla Educativa*, 27(1), 39-67. <https://doi.org/10.30554/pe.1.4199.2021>
- del Río, J. L. (2021). 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). *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 171-180. <https://doi.org/10.5209/ced.68205>
- del Río, J., Rodríguez, M., Barberi, O., y Tur, G. (2019). *Caracterización de los procesos de formación en investigación e innovación educativa desarrollados en la Universidad Nacional de Educación (UNAE)*. En J. del Río, Investigar para Conocer, Innovar para Mejorar. La Formación de Docentes Investigadores en Educación Inicial (pp. 11-136). Editorial UNAE. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1299/1/Investigar%20conocer%20%2009.pdf>
- Imbernón, F. (2022). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. Cortez Editora.
- Lewis, C., Stodard, J., Lerner, J., y Sufrin, H. (2023). La promesa y el desafío del Lesson Study en toda la escuela en los Estados Unidos. *PARADIGMA*, 44(2), 80-109. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p80-109.id1413>
- Olfos, R., Isoda, M., y Estrella, S. (2020). Más de una década de estudio de clases en Chile: hallazgos y avances. *Paradigma*, XLI, 190-221. <http://revista-paradigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/871/828>
- Pérez-Gómez, Á. I., y Soto-Gómez, E. (2022). *Lesson Study: Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.
- Prieto, M. (2021) La reflexión en el proceso de formación docente: una cuestión tan necesaria. *Revista Huellas*, 25(1), pp. 93-110. <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/huellas>
- Ribadeneira-Pazmiño, D., Arellano-Espinoza, F., Zaru-ma-Pilamunga, O., y Cevallos-Goyes, A. (2022). Desarrollo profesional de docentes: análisis de los componentes de desarrollo en la actualidad. *Revista Científica UISRAEL*, 9(2), pp.11-22. <https://doi.org/10.35290/rcui.v9n2.2022.527>
- Richit, A., da Ponte, J. P., y Tomasi, A. P. (2021). Aspects of Professional Collaboration in a Lesson Study. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 16(2), em0637. <https://doi.org/10.29333/iejme/10904>
- Richit, A., Falcão, L. M., y da Silva, I.B. (2022). Reflection on teaching in mathematics mobilized in lesson study. *ACTIO - Docência em Ciências*, 7(1), 1-22. <https://doi.org/10.3895/actio.v7n1.14886>
- Sánchez-Olarte, J., Tapia-Mejía, E., y Méndez-Espinoza, J. (2024). *El estudio de caso como método de investigación cualitativa*. En C. Domínguez-Ávila y A. Arévalo. (Coords), Métodos y técnicas de investigación en contextos de alta vulnerabilidad político-social: validez, confiabilidad, y pertinencia, (pp. 215-232). CLACSO.
- Soto-Gómez, E., Maldonado-Ruiz, G., Márquez-Román, A., y Peña, N. (2021). Reconstruyendo el conocimiento práctico en confinamiento. Una experiencia de enseñanza en la formación inicial de docentes. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65), 1-39. <https://doi.org/10.6018/red.450621>
- Sumba, V. (2023). *Formación docente: aportes de la Lesson Study en la profesionalización docente. Estudio de caso en la Universidad Nacional de Educación* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Rosario]. Repositorio Hipermedial de la Universidad Nacional de Rosario. <https://rehip.unr.edu.ar/items/f268d512-369c-4c8b-9a48-86aa54e90e64>
- Sumba, V., y Mejía, J. (2021). Lesson Study: reconstruir el conocimiento práctico en y para la profesionalización docente de la UNAE. *Revista Practicum*, 6(1), 44-58. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v6i1.10173>
- Sumba, V., Pérez, P., y Sgreccia, N. (2022). *Lesson Study en la formación docente: experiencia en contexto de educación remota para la enseñanza de suma sin reagrupación*. En A. Richit, J. Ponte y E. Soto (Coords.), Estudios de aula na formação inicial e continuada de professores (pp. 231-264). Livraria da Física.

Sumba, V., Pérez, P., y Sgreccia, N. (2024). Contributions of Lesson Study to the reconstruction of teachers' practical knowledge within a virtual setting context. Case Study at Universidad Nacional de Educación (Ecuador). *International Journal for Lesson y Learning Studies*, 13(4), 323-339. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2024-0046>

Universidad Nacional de Educación. (2023). *Carrera de Profesionalización*. UNAE. Obtenido el 08 de agosto de 2023 de <https://unae.edu.ec/oferta/educacion-basica-profesionalizacion/>

Zea-Vallejo, D., y Alonzo-Manzando, K. (2020). Fundamentos del rol del docente como investigador. Caso de estudio en Ecuador. *Revista Uniandes Episteme*, 7(3), 378–392. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1857>

CONFLICTO DE INTERESES:

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de autores

Autor	Roles
Víctor Miguel Sumba Arévalo	Encargado de: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Software, Validación, Visualización, Escritura – borrador original, Redacción – revisión y edición.
Patricia Pérez Morales	Encargado de: Conceptualización, Análisis formal, Investigación, Metodología, Administración de proyectos, Supervisión, Validación, Escritura – borrador original, Redacción – revisión y edición.
Natalia Fátima Sgreccia	Encargado de: Conceptualización, Análisis formal, Investigación, Metodología, Administración de proyectos, Recursos, Supervisión, Validación, Visualización, Escritura – borrador original, Redacción – revisión y edición.

Universidad y Sociedad publica sus artículos bajo una licencia Creative Commons <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

