

Cooperación docente y disposiciones subjetivas a través del ciclo de Lesson Study. Un estudio de casos en formación inicial.

Cooperative teaching and subjective dispositions through the Lesson Study cycle. A case study in initial training.

Cooperação de docentes e disposições subjetivas através do ciclo de Lesson Study. Um estudo de casos na formação inicial.

教学协作与主观意愿在 Lesson Study 循环中的体现：初始教学的案例研究

التعاون بين المعلمين والاستعدادات الذاتية من خلال دورة

Lesson Study: دراسة حالة في التكوين الأولي

Peña-Trapero, Noemí , Serván-Núñez, M.^a José 

Universidad de Málaga, España

Resumen

En un contexto social y académico basado en el individualismo y la competitividad, la cooperación real supone todo un reto dentro del panorama universitario. Partiendo de ahí, el presente estudio trata de indagar en aquellos condicionantes favorables para la cooperación que repercuten en el desarrollo profesional de los futuros profesionales de la educación. Se trata de dos estudios de casos de corte cualitativo-interpretativo, dos grupos de estudiantes en el Grado de Educación Infantil que transitaron por su último periodo de prácticas a través de una metodología basada en la reflexión y la acción compartida (Lesson Study). Por ello, a través de la triangulación de datos procedentes tanto de la entrevista, como de la observación directa en los momentos de acción y del análisis documental del portafolio de cada una de las participantes, se presentan datos relevantes para seguir caminando en esta dirección. Concretamente emergen ideas relacionadas con la importancia de la labor tutorial en la facilitación de grupos así como con aquellas disposiciones docentes valiosas para la cooperación que se ponen en juego en experiencias de este tipo. Conclusiones que nos acercan a la pretensión de crear una cultura colaborativa en el profesorado desde la formación inicial docente.

Palabras clave: formación universitaria, formación del profesorado, estudio de casos, cooperación, observación, cambio educativo

Abstract

In the university setting, cooperation presents a considerable challenge due to the social and academic context being deeply entrenched in individualism and competitiveness. Based on this premise, this study aims to explore the favourable conditions for cooperation that influence the professional development of future education professionals. It encompasses two qualitative-interpretative case studies involving groups of Infant Education degree students whose final practical training period involved a methodology centred on reflection and shared action (Lesson Study). Relevant data for further progress are therefore presented by triangulating data from interviews, direct observations of action, and documentary analysis of each participant's portfolio. Specifically, ideas emerge highlighting the importance of tutorial work in facilitating groups and a series of valuable teaching dispositions for cooperation that are crucial in such experiences and bring us closer to the goal of creating a collaborative culture in teaching from initial teacher training.

Keywords: higher education, teacher training, case studies, cooperation, observation, educational change

Received/Recibido	jul 21, 2023	Approved /Aprobado	May 14, 2024	Published/Publicado	Dec 30, 2024
-------------------	--------------	--------------------	--------------	---------------------	--------------

Corresponding author / Autor de contacto: Noemí Peña Trapero. Universidad de Málaga.

Facultad de Ciencias de la Educación, Bulevar Louis Pasteur, 25, 29010, España. correo-e: noemiptr@uma.es

Resumo

Num contexto social e académico baseado no individualismo e na competitividade, a verdadeira cooperação representa um desafio no panorama universitário. Partindo daí, o presente estudo procura investigar as condições favoráveis à cooperação que se repercutem no desenvolvimento profissional dos futuros profissionais da educação. Trata-se de dois estudos de caso de tipo qualitativo-interpretativo, dois grupos de estudantes da Licenciatura em Educação de Infância que passaram pelo seu último período de estágio através de uma metodologia baseada na reflexão e na ação partilhada (Lesson Study). Assim, através da triangulação de dados procedentes tanto da entrevista, como da observação direta nos momentos de ação e da análise documental do portfólio de cada uma das participantes, apresentam-se dados relevantes para continuar a caminhar nesta direção. Concretamente, surgem ideias relacionadas com a importância do trabalho tutorial na facilitação de grupos, bem como com as disposições docentes valiosas para a cooperação que são postas em prática em experiências deste tipo. Conclusões que nos aproximam da pretensão de criar uma cultura colaborativa nos professores desde a formação inicial docente.

Palavras-chave: Formação universitária, formação dos professores, estudo de casos, cooperação, observação, mudança educativa

摘要

在一个以个人主义和竞争为基础的社会与学术环境中，实现真正的协作是大学教育中的一项重大挑战。本研究旨在探讨有利于协作的条件，以及这些条件如何促进未来教育工作者的职业发展。研究采用定性—解释性的案例研究方法，聚焦于两个幼儿教育学位学生群体，这些学生在最后一阶段实习中通过基于反思与共同行动的教学方法（Lesson Study）进行学习与实践。

通过对来自不同来源的数据进行三角验证，包括访谈、行动阶段的直接观察以及参与者个人档案的文档分析，研究揭示了多个有价值的发现。具体而言，研究突出了导师工作在小组协作中的重要性，以及在此类协作体验中发挥作用的宝贵教师素养和主观意愿。

研究结论表明，初始教师培训应致力于培养一种教师间的协作文化。这不仅有助于提升教师的专业能力，也为教育变革奠定基础。

关键词：大学教育、教师培训、案例研究、合作、观察、教育变革

ملخص

في سياق اجتماعي وأكاديمي يعتمد على الفردية والتنافسية، يمثل تحقيق التعاون الحقيقي تحديًا كبيرًا في البيئة الجامعية. انطلاقًا من هذا الأساس، تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف العوامل المؤثرة التي تعزز التعاون وتساهم في التطور المهني لطلاب التعليم المستقبليين. تتناول الدراسة حالتين باستخدام منهجية نوعية تفسيرية، شملت مجموعتين من طلاب درجة تعليم الطفولة المبكرة الذين لذلك، من خلال (Lesson Study) خاضوا فترة التدريب العملي الأخيرة من خلال منهجية تعتمد على التأمل والعمل المشترك منهجية تثليث البيانات المستمدة من المقابلات والملاحظات المباشرة أثناء لحظات العمل، وتحليل الوثائق في ملف الأعمال الخاص بكل مشاركة، يتم تقديم بيانات ذات أهمية لدعم السير في هذا الاتجاه. على وجه التحديد، تظهر أفكار مرتبطة بأهمية دور الإرشاد في تسهيل عمل المجموعات، بالإضافة إلى السمات التدريسية القيمة التي تعزز التعاون والتي تظهر في مثل هذه التجارب. تقدم هذه الاستنتاجات خطوات نحو تحقيق هدف بناء ثقافة تعاونية بين المعلمين تبدأ من مرحلة التكوين الأولي للمعلمين

الدالة الكلمات: التعليم الجامعي، تكوين المعلمين، دراسة الحالة، التعاون، الملاحظة، التغيير التعليمي

Introducción

La cooperación es un elemento básico para el aprendizaje significativo y relevante (Pérez Gómez, 1998). Las personas aprenden cuando tienen la oportunidad de intercambiar sus experiencias personales (diálogo), de contrastar puntos de vista diferentes, de establecer unas normas de convivencia democrática (búsqueda de entendimiento) y de

realizar tareas de manera grupal y solidaria (búsqueda de consenso). Esto último descansa sobre la habilidad humana denominada como “intersubjetividad”. Según Bruner (1997, 39), la intersubjetividad nos permite entender las mentes de los demás, ya sea a través del lenguaje, del gesto u otros medios.

En la formación de docentes, esto se hace especialmente importante. El profesorado a lo largo de toda su carrera profesional se

encuentra con infinitud de dilemas prácticos a los que necesita dar respuesta y, como consecuencia, se encuentra obligado a ir construyendo y reconstruyendo su conocimiento profesional o conocimiento práctico (Pérez Gómez, 2012), sobre una práctica inestable, incierta y cambiante. Es tan importante la existencia de un grupo con el que compartir experiencias formativas, que algunos referentes centran el foco de la formación permanente del profesorado en la comunicación endémica de un grupo de personas que se saben interdependientes, y que dialogan y discuten sobre lo que hacen en clase (Perrenoud, 2008; Korthagen, 2010; Imbernón, 2007).

A pesar de estos avances teóricos, son numerosos los análisis que muestran que la cultura docente predominante se caracteriza por el aislamiento (Fullan y Hargreaves, 1997) y señalan las dificultades que esto implica para el desarrollo profesional (Pérez Gómez, 1998; Stenhouse, 2007). Por tanto, es imprescindible que, desde el inicio de la formación docente, se desarrollen contextos y estrategias para promover comunidades profesionales de aprendizaje y desarrollar un papel activo en ellas.

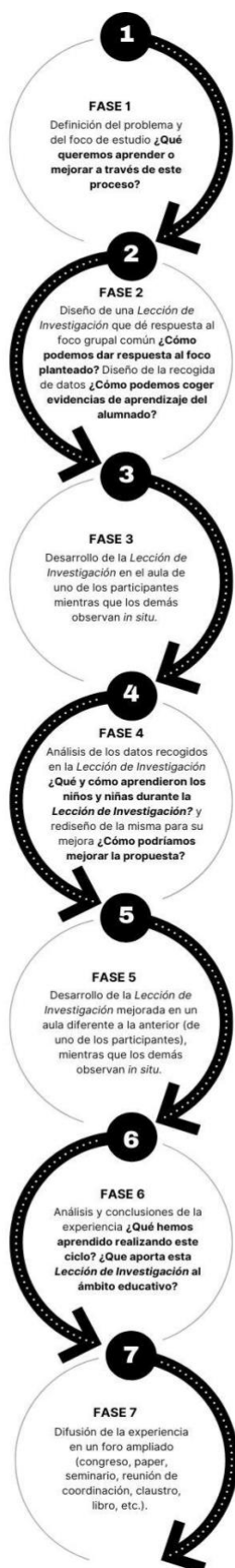
La Investigación-Acción Participativa (IAP) propone procesos de colaboración mutua destinados a alcanzar acuerdos intersubjetivos, compartir diferentes visiones de una misma situación, construyendo la sensación de un logro conjunto válido y legítimo, no sólo para el grupo, sino para cualquiera que vea esa situación, repercutiendo en la sabiduría colectiva (Hawkings, 2015). En la misma línea, el proceso de Lesson Study (LS) recoge esta tradición y la intensifica al conferirle una estructura concreta y sistemática bien ajustada a las peculiaridades del ámbito escolar y en concreto a la comunidad de docentes que comparte la práctica educativa (Soto, et al., 2019).

Aprender a cooperar a través de Lesson Study

Podríamos conceptualizar el proceso de Lesson Study (LS) como una manera de entender la formación del profesorado a través de ciclos de investigación y acción cooperativa (Lewis, 2000). Su finalidad es la transformación de la práctica docente a través de siete fases interconectadas y cuyos propósitos ponen en juego diferentes niveles de abstracción conceptual e interdependencia grupal basados en acciones e inercias cotidianas. Quienes desarrollan ciclos de LS revisan y reformulan cooperativamente las cuestiones que plantean en clase, los métodos que utilizan, las planificaciones que implementan y, sobre todo, las consecuencias que todo esto tiene en el aprendizaje de los y las estudiantes. Este proceso permite el empoderamiento del profesorado y de su conocimiento profesional como consecuencia del estudio crítico y cooperativo, continuado y sistemático, sobre lo que hacen en clase y las repercusiones de estas mismas acciones en el aprendizaje de los discentes (Cerbin y Kopp, 2006; Dudley, 2015; Pérez Gómez, 2007; Pérez Gómez y Soto, 2011).

Las siete fases (Figura 1) que se llevan a cabo de manera cooperativa en un proceso de Lesson Study implican que el profesorado ponga en juego una serie de procesos cognitivos, dispositionales y afectivos. Todos ellos basados en la interdependencia, abriendo una ventana para redimensionar el complejo proceso que supone la enseñanza y el aprendizaje e influyendo en el desarrollo profesional (Cajkler et al., 2013; Hiebert et al., 2003).

Figura 1. Fases de Lesson Study



El papel de las disposiciones subjetivas

Partiendo de la teoría de Socket (2012), las disposiciones son el conjunto de actitudes, valores y emociones que se ponen en juego en el momento de la acción y que tienen primacía sobre determinados conocimientos y habilidades. Su importancia es tal que se entiende que la esencia de la práctica docente se asienta sobre el conjunto de esquemas irracionales donde las disposiciones están incorporadas. El trabajo realizado por Murrell et al. (2010) también las define como hábitos de acción profesional o de compromiso moral que se traducen en una forma de entender la enseñanza, una manera de orientarse hacia el trabajo y hacia las responsabilidades de la profesión.

Diferentes estudios realizados por Socket (2006), Costa y Kallick (2000), Hansen (2001), Peña y Pérez Gómez (2019) hacen distinciones entre una serie de disposiciones que repercuten de manera favorable en la manera de ser y de estar de los y las docentes en clase, y por ende, de enfrentarse durante su formación a procesos cíclicos y cooperativos como la Lesson Study. Concretamente destacamos: a) la *templanza* (Socket, 2006), como una disposición de carácter fundamental en la cooperación, el hecho de probarse en las discusiones que se pueden producir en los grupos pueden ayudar a desarrollarla; b) la *receptividad* (Socket, 2006) como una disposición de cuidado de la relación que favorece la construcción de conocimiento fruto del intercambio y relación; c) la *escucha* con comprensión y empatía (Costa y Kallick, 2000; Hansen, 2001), como la disposición de inteligencia profesional docente necesaria para así formar redes de aprendizaje mutuo basadas en el interés profundo y real sobre la sabiduría y experiencia del otro/a; y d) la *inquietud intelectual*, el *inconformismo* y el *compromiso* (Peña y Pérez Gómez, 2019), como disposiciones favorables para la reconstrucción del conocimiento práctico dentro de un contexto de cooperación.

Del marco teórico anteriormente planteado emergen las siguientes preguntas de investigación ¿Cuáles son los condicionantes que favorecen que se produzca escenarios reales de cooperación real (diálogo, entendimiento, consenso) en los procesos de Lesson Study? ¿Qué disposiciones subjetivas se ponen en juego en cada una de las fases que el profesorado transita cuando desarrolla Lesson Study? ¿Qué limitaciones y posibilidades existen en la pretensión de crear una cultura colaborativa en el profesorado dentro del contexto español?

Método

La investigación desarrollada entre los años 2018-2021 por el grupo de investigación HUM-311 de la Universidad de Málaga se enmarca dentro de un proyecto Nacional I+D titulado “*Lesson Studies, Escuela y Universidad: Investigando la reconstrucción del conocimiento practico en la formación inicial del profesorado*” (Ref: EDU2017-86082-P). La metodología indagatoria empleada en el estudio ha sido cualitativa-

interpretativa. Concretamente, se han realizado dos estudios de casos de diseño emergente y paralelo con el propósito de comprender el proceso cooperativo experimentado antes, durante y después de un ciclo de Lesson Study, por una muestra de diez aprendices de maestras – divididas en dos grupos de seis y cuatro - en virtud de analizar la cualidad y repercusiones del proceso cooperativo llevado a cabo para así dar respuesta a las preguntas de investigación anteriormente planteadas.

Instrumentos de recogida de datos

Para reflejar la naturaleza de los datos recogidos, es conveniente tener en consideración las diferentes fuentes, fechas y tipología de datos que se han analizado y que dan forma, contenido, estructura y profundidad a los hallazgos que se comparten en este estudio (Tabla 1). A continuación, se describen y detallan cada uno de los instrumentos utilizados para recoger información relevante de los dos estudios de casos desarrollados:

Tabla 1. Instrumentos de recogida de datos

Instrumentos de recogida de datos		Cantidad	
		Caso 1 (EC1)	Caso 2 (EC2)
Entrevistas (E)	Entrevistas grupales	2 (inicial y final)	3 (inicial, intermedia, final)
	Entrevistas individuales	2 (60 min.)	2 (170 min.)
Observaciones (OB)	Seminarios de Practicum	6 (720 min.)	7 (858 min.)
	Preparación de Lecciones Investigación	2 (60 min.)	2 (60 min.)
	Lecciones Investigación	2 (120 min.)	2 (180 min.)
Documentos (Doc)	Guía Practicum III y TFG	1	1
	Diseños lección investigación		1 (2 versiones)
	Portafolios	4	1
	TFG	1	1
	Diario de las investigadoras		84 págs.

Observar para comprender (Observación directa)

La observación directa (Yin, 2009) ha sido uno de los instrumentos de recogida de datos dentro de la investigación. Concretamente y en este caso las observaciones se realizaron dentro del campo de investigación, siendo los

sujetos conocedores de su participación en la investigación. En estos momentos de acción, las investigadoras recogíamos datos sobre papel *in situ*, al margen, sin intermediar en lo que acontecía, pero además grabábamos dichas sesiones y momentos en vídeo - bajo consentimiento informado - con el fin de

retomarlas *a posteriori* y transcribir aquellas intervenciones, así como describir aquellos gestos, más relevantes para la investigación. Para el análisis que contiene este artículo hemos centrado nuestra mirada en los diálogos e interacciones ocurridos durante los seminarios realizados y fuera de ellos, mientras preparaban y organizaban las Lecciones de investigación, el interés en la búsqueda de consenso, la escucha, la mirada, el nivel de participación de cada una de las componentes de los grupos, etc.

El valor de la escucha (Entrevista semiestructurada)

La entrevista ha sido otro instrumento fundamental dentro de la investigación. Gracias a este procedimiento basado en el diálogo respetuoso y reflexivo, hemos podido recoger información sobre cómo las estudiantes de maestra iban viviendo el proceso cooperativo. Para llevar a cabo las mismas nos basamos en las sugerencias de Kvale (2011). Según este autor, cuanto más espontáneo sea el momento de la entrevista, más probable será que se obtengan respuestas espontáneas, vivas e intuitivas de las personas entrevistadas. Pero, por otro lado, cuanto más estructurada sea la situación de entrevista, más fácil será la estructuración conceptual de la misma para un análisis posterior. Por lo que se

ha procurado mantener un equilibrio entre espontaneidad y estructuración.

La escritura reflexiva (Diario individual en el Portafolios educativo)

El análisis de los documentos escritos por las participantes de la experiencia a través de sus diarios reflexivos y otras tareas que ellas volcaban en su Portafolios virtual han sido otra fuente de recogida de datos que ha permitido triangular la información. Tal y como afirman Conteras y Pérez de Lara (2010, 81) *la escritura es pasaje, puente, mediación, traducción entre vivir y pensar*.

Categorización de la información

Una vez recogidos los datos se procedió a interpretar de manera contrastada y bajo una perspectiva hermenéutica (Habermas, 1986) las diferentes voces y observaciones, unidas a una extensa revisión documental de diarios y tareas (portafolio) de las alumnas participantes. La información obtenida a través de los instrumentos presentados fue categorizada desde un enfoque apriorístico (Cisterna, 2005) en base a varios ámbitos temáticos (uno de ellos se correspondía con el análisis cooperativo del caso). A su vez, cada uno de estos ámbitos se fueron dividiendo en una serie de categorías emergentes, o como Elliot (1990) denota, datos sensibles, tal y como se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Categorías emergentes

Ámbito temático	Categorías emergentes
Cooperación	Limitaciones
	Dificultades para el consenso
	Falta de tiempo
	Momentos de no escucha
	Tendencias a la individualidad
	Virtualidades
	Contraste de miradas
	Sostenibilidad de la carga
	Sostén emocional
	Interdependencia
	Confianza y seguridad

Muestra

La muestra de esta investigación está compuesta por 10 estudiantes de maestras y sus 2 tutoras académicas que, a su vez, se subdividen en dos grupos cooperativos que desarrollan Lesson Study. El caso 1 (C1) está

compuesto por la Tutora 1 y su grupo de 4 estudiantes de maestra; y el caso 2 (C2) está compuesto por la Tutora 2 y su grupo de 6 estudiantes. Todas las estudiantes cursaban el cuarto curso de Educación Infantil. La tabla 3 sintetiza la naturaleza de dicha muestra.

Tabla 3. Detalle muestra participantes

Caso 1 (C1)	
Tutora 1 (Marisa): Profesora Titular de la Universidad de Málaga	Participante 1.1 (Eva): Estudiante Participante 1.2 (Alba): Estudiante Participante 1.3 (Victoria): Estudiante Participante 1.4 (Claudia): Estudiante
Caso 2 (C2)	
Tutora 2 (Inés): Profesora Sustituta Interina de la Universidad de Málaga	Participante 2.1 (Ana): Estudiante Participante 2.2 (Anabel): Estudiante Participante 2.3 (Amelia): Estudiante Participante 2.4 (Mara): Estudiante Participante 2.5 (Inma): Estudiante Participante 2.6 (Miriam): Estudiante

Limitaciones y cuestiones éticas

Cabría destacar que la muestra de informantes no es representativa ni pretende ser generalizable. Los datos recogidos permiten visualizar el foco de análisis de una manera más profunda y contrastada que si se hubiera realizado un test masivo a una muestra mayor. Coincidimos con Contreras y Pérez de Lara (2010, 23) cuando dicen que: *“Situarse ante la educación como experiencia significa centrarse en las cualidades de lo que se vive: acontecimientos que están situados en el tiempo, que están localizados en momentos, lugares, relaciones; lo que se vive, además, sucede en un cuerpo, por lo cual situarse desde la experiencia supone también la posición subjetiva: la forma en que es experimentado, sentido, vivido por alguien en particular.*

Previo al desarrollo de este estudio, las participantes firmaron un consentimiento para participar y fueron informadas de los objetivos y finalidad de la investigación. Una vez se concluyeron los informes, se les facilitaron para su lectura que aprobaron y/o matizaron en su caso.

Contextualización

Los estudios de casos cuyos resultados se presentan a continuación tienen su contexto en la experiencia llevada a cabo en el marco del Practicum III y elaboración de Trabajo Fin de Grado (TFG) del 4º curso del Grado en Magisterio de Educación Infantil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, a lo largo del curso 2018/2019.

El marco normativo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga establece que la asignatura de Practicum III (íntimamente relacionada con el TFG), consiste en un periodo de prácticas de cuatro meses en centros de Educación Infantil (0-6 años). A lo largo de este periodo, el alumnado tiene que diseñar un Proyecto de Intervención Autónoma (PIA), mostrando la capacidad de diagnóstico, planificación y desarrollo de una propuesta educativa atenta a un contexto determinado. El TFG se centra fundamentalmente en una reflexión sobre el PIA, analizando sus fortalezas y debilidades, y

diseñando una propuesta mejorada incorporando los aprendizajes realizados durante todo el proceso. Esta estructura establecida por la facultad de Educación de Málaga, posibilita el escenario idóneo para proponer la Lesson Study con sus diferentes fases como estrategia metodológica de investigación para mejorar la práctica (Soto et al., 2014).

Resultados

A continuación, se presentan, en forma de categorías, los resultados que emergen de los estudios de casos realizados. Éstas a su vez se agrupan en dos grandes apartados coincidiendo con las preguntas de investigación anteriormente expuestas.

La cooperación real como reto. Condiciones favorables

Los dos casos analizados nos llevan a considerar lo valioso del proceso de Lesson Study de cara al aprendizaje cooperativo, pero previo a eso existe una serie de condicionantes que envuelven dicho proceso, sobre todo en los momentos en los que los grupos empiezan a caminar ¿Cuáles son los condicionantes que favorecen que se produzca una cooperación real en los procesos de Lesson Study? En ambos casos se trata de condicionantes iniciados desde la tutorización académica:

Facilitación grupal

Para dar respuesta a la cultura individualista y competitiva que envuelve el contexto social y universitario (Pérez Gómez, 2012), dentro de la tutoría académica de ambos casos, las profesoras responsables (T1 y T2) asumen de manera implícita el papel de facilitadoras de grupo. Esto implica hacer un verdadero esfuerzo por escuchar, comprender y leer las inquietudes de cada una de las participantes, evidenciando elementos comunes para así asentar bien y desde el inicio la consolidación de un proyecto compartido.

La tutora del C2, explica muy bien su papel y el sentido del mismo en un correo electrónico de respuesta a Anabel, una de las estudiantes

que muestra sus reservas al diseño grupal del Proyecto de Intervención Autónoma.

En relación al miedo de trabajar en grupo, es normal, pero al ser un seguimiento tan cercano, yo siempre voy a procurar que todas participéis y que todas aportéis. Además, la gran mayoría del trabajo lo haréis durante los seminarios (...) y conmigo asesorando (...)

El sentido de todo esto (de salir de la zona de confort, del individualismo) es mejorar la escuela para mejorar el mundo. Por un lado habrá que empezar. Y es cierto que la cooperación es la gran asignatura pendiente de nuestra sociedad y si queremos una sociedad más empática, más humilde y más humana, tendremos que enseñar a los niños a ser empáticos, humildes y humanos y eso es imposible si primero no lo experimentamos nosotros (Correo de Inés a Anabel, 18 de octubre de 2018).

En el C1 cuando tiene lugar el seminario 2 (correspondiente a la fase 1) las alumnas han pasado ya tres semanas en sus correspondientes centros de prácticas recogiendo información sobre el contexto y haciéndose preguntas para la investigación cooperativa. Antes de comenzar con el diálogo entre las participantes, la tutora académica (T1) explica el objetivo del seminario:

¡Ya empezamos la Lesson Study! La tarea de hoy consiste en elegir foco (...). Una vez elijáis el foco tenéis que pensar sobre lo que tenéis que leer para profundizar en él (...). Quizás haya temas que penséis que todas tendréis que leer, o temas que penséis que son más complementarios y no son tan decisivos para el tema que elijáis y os lo podéis repartir (C1, Seminario 2, T1, 6/10/2018).

Del mismo modo, esta labor de facilitación trata de estimular los ejes de diálogo y participación aportando datos recogidos en los portafolios virtuales hasta el momento. En este caso concreto (C1) la tutora (T1) aprovecha ese seminario para destacar la necesidad que ha podido leer en los diarios de todas relacionada con profundizar en: (1) Rol docente ¿cómo intervenir sin interferir en lo que los niños y las niñas están haciendo?; (2) Ganar seguridad para así hacer la práctica más acorde a la teoría; (3) Ganar paciencia para que los niños y niñas desarrollen su autonomía y para que se expresen libremente; (4) Resolución de conflictos ¿cuándo intervenir cuando dos niños se pelean?

Clima de confianza y respeto

Para que se produzca diálogo, intercambio y construcción consensuada en un grupo basado en la relación horizontal es importante que esa relación esté envuelta en un clima de confianza (Rué, 2016). En la concreción del C1, este clima de confianza comenzaba en el esfuerzo de la tutora (T1) por conocer las inquietudes y necesidades de las futuras maestras, aportándoles lucidez en los momentos más críticos y de bloqueo, y generando en el grupo la sensación positiva de sentirse escuchadas y comprendidas. Un fragmento representativo de este momento puede ser el siguiente, en el que la tutora (T1), al ver que la conversación del grupo se salía del foco, tomó la palabra y reorientó la reflexión ahondando una vez más en los ejes comunes del grupo, además de mostrar empatía con ellas:

Habéis hablado mucho de regulación emocional cuando tratáis el tema de la gestión de conflictos. Son dos cosas que parece que estáis las cuatro de acuerdo. Eso parece que os une bastante. Luego había más. También estabais preocupadas en cómo hacer que los niños y las niñas estén más callados y calladas en el sentido de “necesito tener

más paciencia porque me están agobiando” (...) (Seminario 2, TA, 6/10/2018).

Otra cuestión importante que refuerza este clima de confianza y cercanía en ambos casos (C1 y C2) es la cercanía y disponibilidad constante que muestran las tutoras para resolver dudas del alumnado. En todos los seminarios observados ambas reiteraban su disposición para atender a las participantes entre seminarios a través de correo electrónico o de tutorías personales, así como su apertura para responder toda clase de dudas.

Roles grupales

Tomando como referencia a Arrow et al. (2000), todo proceso cooperativo y grupal cumple con tres funciones principales:

1. Resultados: Obtener resultados y alcanzar unos objetivos relacionados con su propósito que es compartido.
2. Personas: Satisfacer las necesidades importantes de sus miembros, como la necesidad de pertenencia, afecto o autorrealización.
3. Procesos: Mantenerse como sistema íntegro a través de procesos óptimos de funcionamiento.

Obviamente la calidad del proceso grupal dependerá del cuidado de cada una de las tres funciones, algo que en ambas experiencias las tutoras protegen a través de la asignación de roles grupales para los tiempos de trabajo en grupo. Basándose en la técnica de De Bono (2019), la Tabla 4 recoge los roles que se presentan a los grupos como elementos a tener en cuenta en el proceso relacional del trabajo grupal, así como su relación con las funciones principales de los procesos grupales anteriormente planteadas:

Tabla 4. Roles grupales

ROLES QUE CUIDAN LOS RESULTADOS	
Secretario/Secretaria	Anota y recoge todo lo que se habla en la reunión y lo envía después al grupo en forma de acta. Cierra la reunión y resume las decisiones y discusiones importantes. Recordando tareas, tiempo y roles para la siguiente.
Farola	Una vez que el grupo ha establecido los objetivos de <i>Lesson Study</i> esta persona ayuda a mantener al grupo en este foco compartido o misión de grupo.
ROLES QUE CUIDAN LOS PROCESOS	
Moderador/Moderadora	Modera y dinamiza la reunión, anotando el turno de palabra y procurando que todos y todas participen y muestren su opinión. También propone el orden del día y mantiene al grupo en la temática establecida en cada punto del mismo.
Responsable del material	Se encarga de llevar en formato impreso o digital a la reunión todos los documentos que se necesiten para la misma.
ROLES QUE CUIDAN LAS PERSONAS	
Encargado/Encargada de la merienda	Procura traer algo de comida para acompañar la reunión y se encarga de gestionar el descanso que se realizará preferiblemente a la mitad del tiempo acordado de duración del encuentro.

En el C1 fue en el seminario 2, donde se desarrolló la Fase 1 cuando la tutora presentó dichos roles, haciendo un esfuerzo por dejar el diálogo en manos del grupo, pero para sorpresa de la T1, el grupo decide prescindir de esos roles porque al ser un grupo tan pequeño no lo consideran necesario. En este caso la T1 respeta la decisión, pero insiste en la importancia de dicho rol:

La moderadora es importante para asegurarnos de que todo el mundo habla, porque si ninguna tenemos eso en la cabeza, a lo mejor se escuchan unas voces más que otras, aunque sólo seáis cuatro personas. Pero vamos, si queréis... procurad tener todas en mente de que no os vais por las ramas, que no os podéis pisar el turno de palabras, y que si alguien no habla hay que preguntarle su opinión (Las alumnas asienten y elijen como secretaria a Alba) (C1, Seminario 2, TA, 6/10//2018).

En el C2, sin embargo, el grupo acogió los roles con entusiasmo e interiorizó esa forma de cooperar, de forma que incluso en las reuniones donde la tutora no estaba presente, repartían los mismos roles. Esto permitía a la tutora estar en segundo plano e intervenir de una forma más ocasional, sólo cuando era

necesario para que el grupo profundizase en sus reflexiones.

Durante todo el proceso, la tutora cuidaba la dinámica de grupo, recordando a cada una que ejerza su rol cuando lo ve necesario.

Tutora: Estáis hablando todas a la vez. Vamos a intentar... ¿Quién es la moderadora, que no me acuerdo?, ¿Ana? Moderadora, vamos a ir pidiendo turno de palabra, a ver, ¿quién quiere hablar? (C2, Seminario 2, TA, 5/11/2018).

Tránsito grupal por las fases de LS. Un análisis desde las disposiciones subjetivas

Una vez asentada la identidad grupal, las participantes comienzan a transitar por cada una de las fases (Figura 1) ¿Qué disposiciones subjetivas se ponen en juego en cada momento?

Intencionalidad compartida y escucha

El primer factor que favorece a todo proceso grupal consiste en desarrollar una intencionalidad compartida entre los participantes (Tomasello et al., 2005 y Rué, 2016).

La primera fase de LS (*Fase 1. Definición del problema y del foco de estudio*) permite que quienes participan en una experiencia así tengan la oportunidad de consolidar una identidad como equipo, buscando inquietudes y necesidades comunes. En este sentido, los primeros encuentros grupales tienen esto como objetivo, para ello se requiere un posicionamiento y una construcción grupal basada en la *escucha* (Costa y Kallick, 2000), uniendo esfuerzos para que el foco que se elija represente a la totalidad (Rodríguez et al., 2020).

En el C1 el diálogo grupal comienza con el tema de las diferencias contextuales que tienen en cada aula. Concretamente hablan de las diferencias existentes entre los niños y las niñas de 3 años y los de 5:

Claudia: A mi este año me está costando un poco más porque son niños y niñas de 3 años. Así que el día a día no es igual de fácil que con niños y niñas de 5 años como los que tenía el curso pasado. No es igual. Es más difícil.

Eva: Este tema es muy importante, tanto en la mediación de conflictos, sobre cómo gestionar la frustración y las emociones (...).

Victoria: Eso también pasa en mi clase, porque ahora mismo están todos con el egocentrismo: esto es mío, es mío y es mío (C1, Seminario 2, Claudia, Eva y Victoria, 6/10/2018).

En este caso, el diálogo empieza a fluir en la *inseguridad* compartida de no saber cómo intervenir ante los conflictos, todo un aliciente a la hora de trabajar en equipo porque todas parten de un escenario horizontal marcado por la propia vulnerabilidad percibida en el momento de la acción. Y el foco evoluciona hacia el desarrollo de estrategias que les permitan intervenir en los conflictos que se producen en el aula.

Reflexión, apertura y metacognición

Este proceso de construcción de un foco común en el que centrar la *Lección de investigación* que se diseñará en el marco del proceso de LS, parte además de dos premisas: por un lado, es necesario realizar un diagnóstico del contexto en el que se va a desarrollar la *Lección de investigación*; por otro lado, se hace imprescindible reflexionar sobre la propia identidad como docente, identificando tanto limitaciones como oportunidades para el desarrollo profesional. En ambos casos, el *diario reflexivo individual* se convierte en una herramienta relevante, puesto que permite recoger, elaborar e interpretar evidencias de las necesidades e intereses del alumnado inmerso en la *Lección de investigación* y su contexto y, además, es una estrategia para que los docentes en formación reflexionen sobre el estado de sus competencias profesionales e identifiquen aquellas áreas en las que quieren centrar su aprendizaje.

Pienso que el castigo no le serviría de nada, y que sería peor rato para nosotras las docentes que para los niños y niñas, pero entiendo a Victoria y pienso que en momentos de frustración y estando en caliente no pensamos bien las cosas y hacemos lo que dice nuestro subconsciente (C1, Portafolios Virtual, Claudia, 21/11/2018).

Del mismo modo, esta información proveniente de la puesta en común de los distintos contextos, así como de las inquietudes personales de los miembros del grupo es contrastada también con recursos teóricos.

Alba propone leer sobre gestión emocional. Victoria añade que en realidad deberían informarse mucho sobre todo, pero tras dialogar llegan al acuerdo de que se dividan entre ellas las diferentes temáticas (C1, Diario de Investigación, Seminario 2, 6/10/2018).

La reflexión que se incentiva durante el proceso permite establecer relaciones entre lo que ocurre en la propia práctica y en las aulas del resto de compañeras del grupo. Esto posibilita acudir a referentes teóricos comunes que permiten al grupo compartir un lenguaje que facilita la discusión a lo largo de todo el proceso, así como la comunicación a una audiencia más amplia (Kvan y Munthe, 2020).

Confrontación y contraste

Una vez que se acuerda el foco compartido y se comienza a consolidar una identidad de grupo, tiene lugar el inicio de la segunda fase de LS (*Fase 2. Diseño de una Lección de investigación que dé respuesta al foco grupal común y diseño de la recogida de datos*). Esta fase implica la movilización de recursos cognitivos que suponen la búsqueda de estrategias y métodos que den respuesta a esa problemática inicial común, de esta forma, a través del diálogo y del contraste fundamentado, el equipo de docentes diseña una propuesta lo más detallada posible (objetivos, contenidos, metodología, recursos, rol docente, evaluación, etc.), así como las herramientas que utilizarán para recoger información sobre qué y cómo aprende el alumnado (Rodríguez, et al. 2020). En esta fase se inicia el diálogo, la búsqueda de consenso y la confrontación, para ello la *receptividad* planteada por Socket (2006) es fundamental.

En los casos analizados (C1 y C2) se puede apreciar cómo durante esa fase son muchos los agentes que entran en juego en las conversaciones mantenidas por el grupo: creencias personales sobre la infancia, estilos docentes que se reproducen de lo que observan con sus tutoras profesionales (dejar libertad frente a controlar lo que aprenden a través de la interpretación de sus dibujos), objetivos de la propuesta que hay que cumplir, etc. Esto hace que en determinados momentos algunos de los factores entren en confrontación y se produzcan momentos de “conflicto cognitivo” entre las participantes, como el que se presenta a continuación:

En este momento Victoria interrumpe una lluvia de ideas del grupo lanzando la siguiente afirmación: “Pero la propuesta que estáis haciendo lleva implícito el hecho de guiar”

Alba: Es verdad que es guiar, pero no puede ser todo libertad ¿vale?

Eva: Claro, porque si no... es que...

Alba: Si no es toda la libertad... no cumpliremos con los objetivos. Entonces tendríamos que poner muchos menos objetivos, objetivos que tengan más que ver cómo los niños se expresan... (C1, Seminario 3, TA, Alba, Victoria, Claudia, 30/11/2018).

Estos diálogos permiten que los participantes tomen consciencia sobre el propio conocimiento práctico (Pérez Gómez, 2012) y reconstruirlo tanto en esta fase como en las fases posteriores del proceso, cuando se prueben algunas de las hipótesis planteadas (Kvan y Munthe, 2020). Esto puede ser estimulado por el uso de diferentes herramientas como las tablas del diseño de rol docente, que promueven la elaboración de hipótesis sobre diferentes situaciones que se pueden dar y el diseño de las respuestas concretas que los docentes darán a ellas. También ayudan las tablas de observación y evaluación del alumnado, que prevén cómo reaccionarán los niños y las niñas al indicar qué actuaciones indicarán que están aprendiendo aquello que el equipo docente ha marcado como objetivo (Dudley, 2014).

Observación mutua, interdependencia y mimetismo

El desarrollo conjunto de la Lección de investigación (*Fases 3 y 5. Desarrollo de la Lección de investigación por parte de uno de los participantes mientras que los demás observan in situ*) refuerza la interdependencia del grupo, así como el *compromiso* con el contexto y con la educación (Peña y Pérez Gómez, 2019), algo que es especialmente importante en el caso de docentes en formación en sus primeras experiencias en situaciones de enseñanza y aprendizaje reales.

La interdependencia se hace evidente en la riqueza de las propuestas planteadas al alumnado, mucho más ricas que las que hubiera podido plantear una sola docente, al poder reunir materiales entre todas.

Van a clase a buscar el material y cuando empiezan a colocarlo en distintas ocasiones Ana le comenta a Miriam: “Miriam te he traído esto”. Ana trajo corales que se encontró en la playa de México. Mara ha ido al campo y ha traído pencas secas, un panal, piñas...” (Diario de las investigadoras, p. 47).

Esto también se hace evidente en algunos momentos de las lecciones de investigación, cuando el soporte del grupo es muy valioso para sostener a la docente que está desarrollando la lección.

“Eso sí es un punto positivo porque me sentí bastante arropada por mis compañeras, porque ellas fueron las que, por ejemplo, en el momento que yo me quedé así más bloqueada (...) y no arrancaban a participar, es verdad que sí fueron ellas las que ayudaron” (C2, E2, Participantes 2.1, 18/3/2019).

Pero además, se ponen en juego otras estrategias para el aprendizaje cooperativo: la observación mutua en el momento de la acción y el mimetismo. Esto responde a lo planteado por Díez (2003, 91) cuando habla sobre la necesidad de que los y las docentes se observen entre sí, porque *siempre va a ser más fácil ver ciertas actitudes desde otros ojos que no estén implicados directamente en la relación*. Un ejemplo de ello se puede ver en el C1 cuando una de las participantes hace una valoración de un apartado de la propuesta diseñada (asamblea), desde un enfoque externo y que sustenta la reflexión de quien se encargó de desarrollar la Lección de investigación:

Considero que han habido dos errores en la asamblea final. Uno de ellos, bajo mi punto de vista, es el no avisar con

suficiente antelación de la finalización de los ambientes. Este aspecto, le sumas que la asamblea se realiza dentro del mismo espacio y cerca de los ambientes donde han jugado y puede desconcentrar a los niños y las niñas, produciendo así la desatención (C1, Diario reflexivo en el Portafolios. Fase 3, LE1, Victoria, 01/2019).

Compromiso, receptividad y templanza

Las fases de análisis (*Fases 4 y 6: Análisis y rediseño de la Lección Experimental; y Conclusiones sobre la experiencia*) implican que el grupo trabaje en analizar los datos recogidos basándose en evidencias de aprendizaje.

Alba: Los niños necesitan mezclar cosas (...).

Eva: A mí me ha llamado la atención que hayan cogido materiales y los hayan usado para otras cosas para las que no estaban previstas (...).

Eva: A mí me ha sorprendido ver a una niña trazando dibujos sobre una montaña de especias como su fuera arena sobre una mesa de luz

Claudia: A lo mejor para la siguiente podemos dejar montoncitos de especias en el papel (C1, Fase 4, Alba, 01/2019).

Esto permite al grupo someter los propios criterios a los juicios y evaluaciones de otros docentes (Tomasello et al. 2005; Rué, 2016). Bajo este procedimiento de *receptividad* (Socket, 2006) y de hacerse permeable a los demás, se sobreentiende que la compleja tarea de aprender a enseñar no es sólo una cuestión de seguir instrucciones, repetir o imitar. Aprender a enseñar implica reflexión, análisis, introspección crítica y aplicación. Según Cajkler et al. (2013) un aprendizaje profundo de este tipo implica comprometerse críticamente con la práctica (Peña y Pérez Gómez, 2019) y las ideas de los demás, mostrando *templanza* (Socket, 2006) y contribuyendo así a la construcción de una cultura docente que se siente y se piensa como

compartida (Hiebert et al., 2003). En el C1 se puede ver un ejemplo de esta dimensión cuando en pleno diálogo post Lección de investigación dos de las participantes argumentan posturas contrapuestas acerca del silencio en la educación infantil.

Victoria: ¿A qué te refieres con los silencios, Alba?

Alba: Me refiero al sentido de que muchas veces se quedaban más callados, mirando a los más pequeños durante el juego

Victoria: En eso estoy de acuerdo, pero en la asamblea, por ejemplo, no verbalizaban mucho, o había unos que sí, otros que no. Y en el juego me refiero a que tocaban y decían algo, pero algo sin sentido, no era algo de peso. Pero el silencio es muy importante, claro (...) (C1, Fase 7, Victoria, Ana, 01/2019).

(acá también sería fundamental un cierre de los resultados desarrollados arriba, identificando breves conclusiones).

Conclusiones

“Lo que comenzó como un desafío finalmente ha resultado ser todo un proceso de Investigación-Acción que nos ha servido para iniciarnos en el mundo de la investigación cooperativa, lo cual nos ha permitido, por un lado, mejorar nuestras competencias como futuras profesionales de la educación, y a su vez buscar un foco en común sobre el cual seguir construyendo el resto de la propuesta, tratando de mejorar tanto los procesos de aprendizaje como nuestra propia función docente” (TFG Ana, p. 6).

En un contexto caracterizado por una cultura docente artificial e individualista (Pérez Gómez, 2012), la Lesson Study y su carácter cooperativo supone un escenario esperanzador en el profesorado, el cual permite poner en juego disposiciones clave para la enseñanza y para el desarrollo profesional docente. Los casos que se detallan en este estudio recogen evidencias relacionadas con el

aprender a cooperar. La experiencia que supone vivir un proceso largo y continuado marcado por cada una de las fases de Lesson Study estimula y alienta la necesidad de una red colaborativa entre los y las docentes. Tales evidencias muestran cómo no hablamos de una red docente basada en acuerdos artificiales (lo que Hargreaves, 1994 o Pérez Gómez, 1998 definen como *colegialidad burocrática*), sino que hablamos de una necesidad de mimetismo, de diálogo y de interdependencia para crecer, para avanzar y para consolidar una cultura cooperativa dentro de la profesión docente. Una cultura cooperativa que parece ayudar a las futuras maestras a desarrollar una serie de disposiciones y tendencias que le otorgan una mayor seguridad en sus acciones e inercias, pues reconocen que cada quien tiene sus puntos fuertes y pueden complementarse (disposiciones de autonocimiento, escucha con comprensión y empatía) y por otro lado asumen los aciertos y los errores de manera compartida (disposiciones de receptividad, relación, responsabilidad), sintiéndose apoyadas ante cualquier situación imprevista y no conformándose con lo primero que construyen (disposición de inconformismo), siendo conscientes de los avances que ha permitido el proceso vivido por tratarse de una formación basada en la propia práctica, en compañía.

Agradecimientos y Financiación

La investigación desarrollada entre los años 2018-2021 por el grupo de investigación HUM-311 de la Universidad de Málaga se enmarca dentro de un proyecto Nacional I+D titulado “Lesson Studies, Escuela y Universidad: Investigando la reconstrucción del conocimiento practico en la formación inicial del profesorado”. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad, España. (Ref.: EDU2017-86082-P).

Referencias

- Arrow, H., McGrath, J., & Berdahl, J.L. (2000). *Small Groups as Complex Systems. Formation, Coordination, Development, and Adaptation*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452204666>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje-Visor.
- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., & Pedder, D. (2013) Lesson Study: towards a collaborative approach to learning in Initial Teacher Education? *Cambridge Journal of Education*, 43(4), pp. 537-554. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.834037>
- Cerbin, W., & Kopp, B. (2006). Lesson Study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *International Journal of teaching and learning in Higher Education*. 18(3), 250-257.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), pp. 61-71.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Costa, A., & Kallick, B. (2000). *Discovering and exploring habits of mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- De Bono, E. (2019). *Seis sombreros para pensar*. Paidós.
- Díez, M.C. (2003). *Diez ideas clave: La educación infantil*. Graó.
- Dudley, P. (2014). *Lesson Study Workbook*. <https://doi.org/10.4324/9780203795538>
- Dudley, P. (2015). *Lesson Study. Professional learning for our time*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203795538>
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Publicaciones MCEP.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Hansen, D. (2001). *Exploring the moral heart of teaching: Toward a teacher's creed*. Teacher College Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Cassell.
- Hawkings, K.A. (2015). The complexities of participatory action research and the problems of power, identity and influence. *Educational Action Research*, 23(4), 464-478. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1013046>
- Hiebert, J., Morris, A., & Glass, B. (2003). Learning to learn to teach: an "experiment" model for teaching and teacher preparation in mathematics. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 6, 201-222. <https://doi.org/10.1023/A:1025162108648>
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Graó.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-101.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Kvam, E. K., & Munthe, E. (2020). Strengthening knowledge development in teachers' conversations in lesson study. En A. Murata & C. Kim-Eng (Eds.). *Stepping up Lesson Study* (pp. 66-75). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003002536-7>
- Lewis, C. (2000). Lesson study: the core of Japanese professional development. New Orleans: Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting.

- Murrel, P. C., Diez, M. E., Feiman-Nesmer, S., & Schussler, D.L. (2010). *Teaching as a moral practice. Defining, Developing, and Assessing Professional Dispositions in Teacher Education*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Peña, N., & Pérez, A.I. (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. <http://doi.org/10.5209/RCED.57780>
- Pérez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez, A.I. (2007). Reinventar la escuela, cambiar la mirada. *Cuadernos de pedagogía*, 368, 66-71.
- Pérez, A.I. & Soto, E. (2011). Lesson Study. La mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, pp. 64-67.
- Perrenoud, P. (2008). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Rodríguez, C., Peña, N., Soto, E., & Serván, M.J. (2020). Aprender el sentido de ser docente: las *Lesson Studies* como espacio de cooperación, inclusión y reflexión en la universidad. En E. Caparrós, M. Gallardo, N. Alcaráz, & A. Lavinia (Coords.). *Educación inclusiva, Un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado*. Barcelona.
- Rué, J. (2016). Reflections on the craftsmanship of teaching. Lesson/learning studies as a cooperative means to enhance professionalism, *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(4), 348-361. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-07-2016-0019>
- Socket, H. (2006). *Teacher dispositions: Building a teacher education framework of moral standards*. American Association of Colleges for Teacher Education.
- Socket, H. (2012). *Knowledge and virtue in teaching and learning. The Primacy of dispositions*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203155509>
- Soto, E., Serván, M.J., Peña, N., & Pérez, A.I. (2019): Action research through lesson study for the reconstruction of teachers' practical knowledge. A review of research at Málaga University (Spain), *Educational Action Research*, <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1610020>
- Soto, E., Serván, M.J., & Caparrós, R. (2016). Learning to teach with Lesson Study: The practicum and the degree essay as the scenario for reflective and cooperative creation. *Internacional Journal for Lesson and Learning Studies*, 5 (2), 116-129. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2015-0042>
- Stenhouse, L. (2007). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences* 28(5), 675-691. <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000129>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

Authors / Autores

Peña-Trapero, Noemí (noemiptr@uma.es)  0000-0003-4721-1975

Profesora Permanente Laboral del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Málaga. Miembro del grupo de Investigación Repensar la Educación (repensarlaeducacion.es) y del Instituto Universitario de Investigación en Formación de profesionales de la Educación (IFE-UMA). Ha participado en varios proyectos de Investigación e Innovación educativa relacionados con la formación inicial y permanente del profesorado, derivando en numerosas publicaciones que versan sobre la reconstrucción del conocimiento práctico del profesorado, la Lesson Study como estrategia de formación docente cíclica, cooperativa y reflexiva y la innovación educativa en educación infantil. Asimismo ha sido ponente en numerosos cursos de formación permanente del profesorado organizados por Centros de Profesorado (CEPs) y otras instituciones educativas.

Contribución de la autora (NPT): • conceptualización, • análisis formal, • investigación, • metodología, • recursos y elaboración del primer borrador del escrito.

Declaración de conflicto de intereses: NPT declara que no existe ningún conflicto de interés que pueda haber influido en la realización, resultados o interpretación de este trabajo.

Serván-Núñez, M.^a José (servan@uma.es)  0000-0001-7962-3873

Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Málaga. Forma parte del grupo de investigación Repensar la educación (www.repensarlaeducacion.es) y es autora de publicaciones sobre desarrollo profesional docente, evaluación e innovación educativa. En los últimos años, ha centrado su actividad docente e investigadora en la Lesson Study como modalidad de investigación-acción colaborativa para el desarrollo profesional docente inicial y permanente.

Contribución del autor (M.^aJSN): • conceptualización, • análisis formal, • investigación, • metodología, • recursos y revisión • edición de la escritura.

Declaración de conflicto de intereses: M.^aJSN declara que no existe ningún conflicto de interés que pueda haber influido en la realización, resultados o interpretación de este trabajo.



Revista ELección de Investigación y **E**valuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]



Esta obra tiene [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

This work is under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).