

# **Lesson Study in University. An Experience to Improve Classroom Practices**

Gloria Braga Blanco  
*Universidad de Oviedo*

María Verdeja Muñiz  
*Universidad de Oviedo*

Adelina Calvo Salvador  
*Universidad de Cantabria*

*(Received: 27 December 2017; Accepted: 23 February 2018; Published: 28 February 2018)*

## **Abstract**

---

The paper presents the qualitative analysis of a Lesson Study process in Higher Education. The Lesson Study was developed in the degree of Pedagogy in the University of Oviedo in the context of an Interuniversity Project developed over two academic years (2015-16 and 2016-17). The aims of the analysis were two. On the one hand, to identify dilemmas and questions about teaching and learning arose during the LS (describing how participants faced them and analysing them in the light of current debates on university teaching). On the other hand, to discuss the potentials of LS for teaching improvement and professional development in University. Four techniques were used for data collection: natural observation of classroom practices, field notes and diary, interviews with the teacher and focus group. At the end of the process a final report was written. The categorization of data allowed us to identify problematic areas of the lesson, to analyse how participants faced them and to discuss the potentials of the methodology of LS for professional development in Higher Education.

---

**Keywords:** Lesson Study, action research, innovation in higher education

# **La Metodología Lesson Study en un Contexto Universitario. Una Experiencia para Mejorar las Prácticas de Aula**

Gloria Braga Blanco  
*Universidad de Oviedo*

Maria Verdeja Muñiz  
*Universidad de Oviedo*

Adelina Calvo Salvador  
*Universidad de Cantabria*

*(Recibido: 27 de diciembre de 2017; Aceptado: 23 de febrero de 2018;  
Publicado: 28 de febrero de 2018)*

## **Resumen**

---

El artículo presenta la descripción y análisis cualitativo del proceso de una Lesson Study (LS) en el ámbito de la educación superior. La LS se desarrolló en el Grado de Pedagogía de la Universidad de Oviedo, en el marco de un proyecto interuniversitario más amplio desarrollado durante dos cursos académicos (2015-16 y 2016-17) en las Universidades de Cantabria y Oviedo. Los objetivos del análisis fueron dos. Por un lado, identificar los dilemas, interrogantes y preocupaciones que sobre la enseñanza y el aprendizaje surgieron durante la LS y, por otro, discutir las potencialidades de esta metodología para la mejora de la enseñanza y el desarrollo profesional docente en la Universidad. Las técnicas cualitativas de recogida de datos fueron observaciones, notas y diarios de campo, entrevistas y grupo de discusión y, al final de la espiral cíclica, se elaboró un informe final. El análisis se realizó a partir de un proceso de categorización de datos y nos permite concluir que el modelo LS fomenta el desarrollo profesional docente e impulsa el cambio metodológico en la universidad, apostando por una educación superior que ponga en el centro de sus preocupaciones no sólo la investigación, sino también la docencia.

---

**Palabras clave:** Lesson Study, investigación-acción, Innovación en docencia universitaria.

Desde que el modelo Lesson Study (LS), conocido en nuestro país como “lección de estudio” o “lección de investigación”, comenzara a utilizarse en Japón en el marco de la enseñanza de las matemáticas a principios del siglo XX, esta metodología ha conocido una rápida expansión por todo el mundo, aunque su presencia es todavía escasa en el contexto español y aún todavía menor en la enseñanza superior (Soto, Serván, & Caparrós-Vida, 2016; Soto & Pérez Gómez, 2015; Pérez Gómez, Soto, & Serván, 2010). Aunque incipiente, el uso de LS en las titulaciones de educación se guía por la idea de mejorar la docencia en la universidad y de proponer a los futuros profesionales, en el marco de su formación inicial, la posibilidad de enfrentarse al complejo oficio de educar, proponiendo tareas en contextos reales de intervención. Así lo demuestra el uso de LS en materias como la investigación educativa o en las prácticas de enseñanza (Dudley, 2015).

El modelo LS sitúa en el centro de su metodología el desarrollo profesional de los docentes al organizar procesos de enseñanza y aprendizaje donde se enfatizan objetivos educativos reales y desafiantes, se focaliza el análisis de la enseñanza en áreas concretas y se generan oportunidades para que los docentes vean los efectos de su trabajo sobre los estudiantes (Kotelawala, 2012). Se promueve el conocimiento sobre la materia que se imparte, así como sobre su enseñanza y aprendizaje; se fomenta el desarrollo de relaciones interpersonales entre docentes y de cualidades y disposiciones personales como la curiosidad, motivación, deseo de mejora, etc. (Lewis, 2009).

La propuesta LS se inspira en una larga tradición de investigación para la mejora de la docencia que se sitúa dentro del amplio paraguas de la práctica reflexiva (PR) entendiendo por tal

una metodología de formación cuyos elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la tarea docente (Domingo & Gómez, 2014, p. 90).

En este sentido, tres serían sus ejes fundamentales, la experiencia personal como fuente de saberes adquiridos y su necesidad de revisión, el

escenario profesional real en el que se activan y desarrollan esos conocimientos y la reflexión como elemento articulador de la teoría y la práctica. Como antecedentes del modelo se han señalado desde la obra de J. Dewey y su defensa del pensamiento reflexivo, hasta la de D. Schön y su concepto de conocimiento en la acción, pasando por la formación reflexiva de los profesores que defiende K. M. Zeichner (Domingo & Gómez, 2014).

En nuestro caso, la propuesta LS se inspira en la amplia y fructífera tradición de la Investigación-Acción que subraya la importancia del profesor como investigador, que promueve mejoras educativas que van “de abajo-arriba” y que concibe la investigación educativa desde parámetros participativos, críticos y reflexivos (Elliot, 2015; Vaughan & Burnaford, 2016).

En este artículo presentamos un análisis cualitativo del proceso de una LS enmarcada en un proyecto interuniversitario de investigación más amplio desarrollado durante dos cursos académicos (2015-16 y 2016-17) en las Facultades de Educación y Formación del Profesorado de las Universidades de Cantabria y Oviedo. El proyecto global se desarrolló en 7 asignaturas de diferentes titulaciones del campo de la educación e implicó a un total de 14 docentes y alrededor de 350 estudiantes. La finalidad general del proyecto era lograr un conocimiento profundo y complejo sobre cómo se estaban desarrollando determinadas prácticas de aula, con el objetivo de mejorar los aprendizajes de los estudiantes y promover cambios en la docencia universitaria utilizando para ello la metodología LS. En cada asignatura se eligieron ciertas actividades prácticas como lecciones críticas de investigación, escogidas por su especial relación con alguno de los principales objetivos de la misma, por la complejidad del aprendizaje perseguido y por permitir a los estudiantes poner en acción contenidos transversales y fundamentales de la materia. El trabajo fue subvencionado por la Universidad de Cantabria en su III Convocatoria de Innovación Docente.

La LS escogida para el análisis que aquí se presenta se desarrolló en una asignatura obligatoria del Grado de Pedagogía de la Universidad de Oviedo y los objetivos que se persiguieron fueron: (1) Identificar los dilemas, interrogantes y preocupaciones que sobre la enseñanza y el aprendizaje surgieron durante la LS, describiendo cómo se enfrentaron a ellos los participantes y analizándolos a la luz de debates actuales sobre la enseñanza

universitaria; (2) Discutir las potencialidades del modelo para la mejora de la enseñanza y el desarrollo profesional docente en la Universidad.

### **LS en los Estudios sobre Educación. Descripción del Caso**

En el caso que nos ocupa, la “lección de investigación” fue una actividad práctica obligatoria y evaluable de la asignatura “*Análisis y diseño de materiales para la educación y la formación*” del 3º curso del Grado de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Dicha asignatura tiene un carácter interdisciplinar y eminentemente aplicado, a medio camino entre la didáctica y la tecnología educativa y se construye a partir de conocimientos y habilidades adquiridos en asignaturas previas relacionadas con los usos pedagógicos de las tecnologías y con los procesos de innovación curricular. Las prácticas de aula ocupan un lugar central con un peso importante, tanto en la carga lectiva, como en el diseño metodológico de la asignatura. La práctica seleccionada está orientada al diseño de un proyecto socioeducativo (no escolar) para el que se seleccionan y diseñan materiales y recursos didácticos en diferentes lenguajes y soportes, haciendo especial hincapié en el papel que los materiales pueden jugar en el desarrollo de una buena metodología, aprendiendo a seleccionarlos y diseñarlos. La práctica reunía una serie de características que la convertían en un “objeto de enseñanza-aprendizaje” especialmente interesante por la complejidad y variedad de aprendizajes implicados. Esta práctica es la que más peso tiene en el desarrollo de la asignatura (60%) y tiene carácter grupal. Se desarrolló a lo largo de 9 semanas con un total de 18 sesiones de práctica (dos horas semanales) para cada grupo de estudiantes. Los estudiantes matriculados fueron un total de 83 distribuidos en 22 grupos de trabajo. De forma resumida describimos dicha práctica denominada “*Análisis, selección y producción de materiales para un proyecto socioeducativo*” en la figura 1:

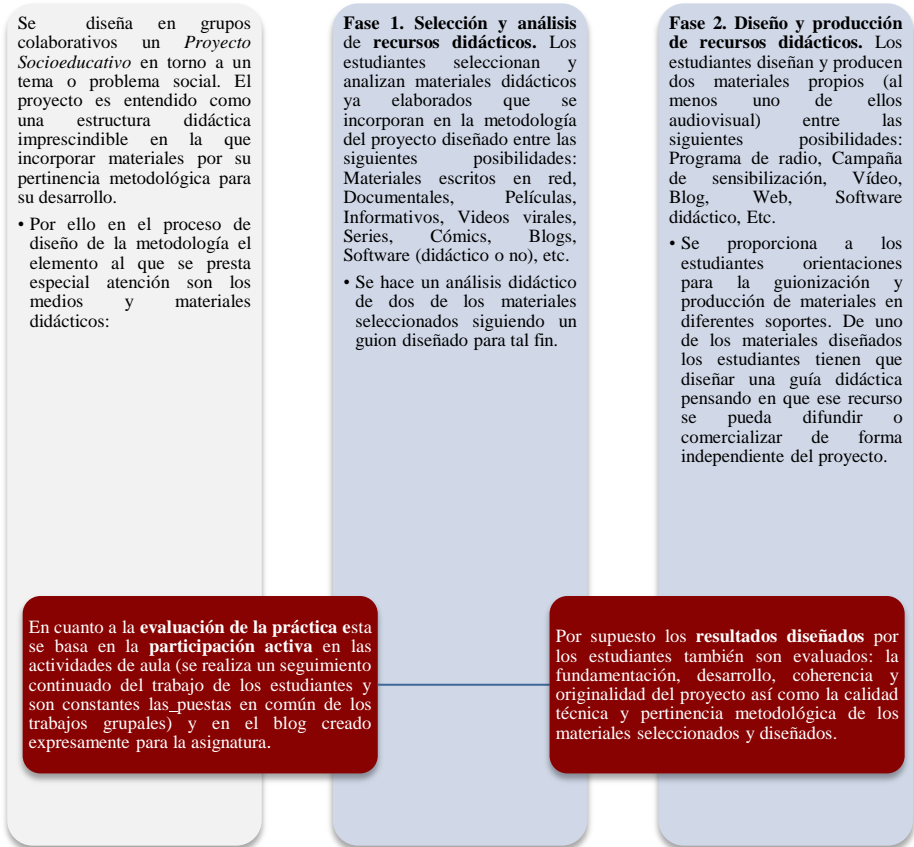


Figura 1. Descripción de la práctica (LS)

En esta práctica se busca potenciar un aprendizaje reflexivo (Brockbank & McGill, 2008) movilizando aprendizajes previos e implica tareas de creación por parte de los estudiantes (diseño de proyectos y de materiales en diferentes formatos), razón por la que fue seleccionada como LS. La práctica persigue desarrollar importantes competencias profesionales de la titulación de Pedagogía como la evaluación y diseño de recursos educativos en diversos contextos o el asesoramiento sobre el uso pedagógico y la integración curricular de materiales, tal y como se recoge en la memoria de verificación del título.

## **Metodología**

En cuanto al proceso metodológico de las LS, se trata de un ciclo de mejora de la enseñanza en la que los docentes trabajan juntos, formulan objetivos a largo plazo para el aprendizaje de los estudiantes, diseñan de forma colaborativa la “lección de estudio” para lograr los objetivos propuestos y, finalmente, implementan y observan esa lección. Concebida como una forma de trabajo en espiral, las mejoras que surgen de cada ciclo de indagación permiten mejorar la lección inicial que es rediseñada y nuevamente enseñada y observada (Lewis, 2009). La metodología LS se inspira en la Investigación-Acción, por lo que se trata de una metodología cualitativa y colaborativa. Se parte de que el análisis de la complejidad de las prácticas reales, de las interacciones en las aulas y, por tanto, de la experiencia real de los estudiantes requiere de metodologías cualitativas que capturen la fluidez de esas interacciones (Guzmán-Valenzuela, 2013). En este caso el carácter colaborativo de la metodología se consiguió formando un equipo de investigación donde la docente desarrolla la lección planificada conjuntamente, mientras otra profesora del equipo (sin responsabilidad en la asignatura) realiza las tareas de observadora, recogiendo evidencias. La colaboración entre colegas y la escucha de la voz de los estudiantes se convirtieron en principios metodológicos fundamentales.

La LS se desarrolló a través de 5 grandes fases que se describen en la Figura 2 (Lewis, 2009; Pérez Gómez & Soto, 2011).

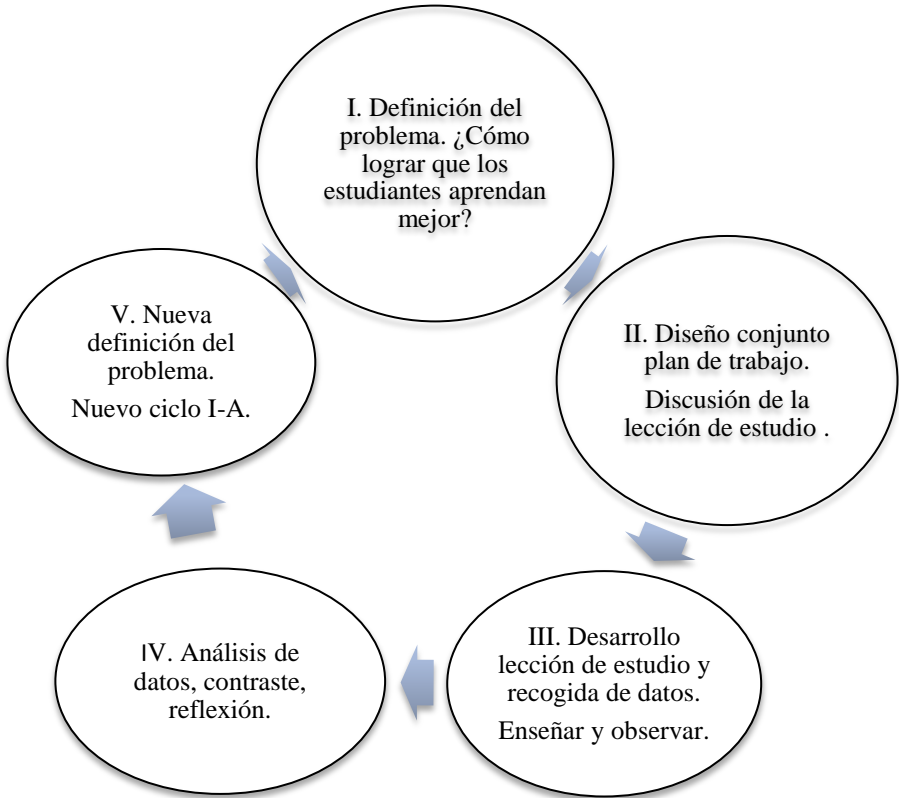


Figura 2. Fases de la LS. Ciclo de reflexión-acción

En relación a las técnicas de recogida de datos, estas permitieron la observación crítica y la reflexión, dos de los principios metodológicos centrales en nuestro trabajo. De manera más concreta, se realizaron observaciones de aula, recogida de notas de campo y redacción del diario de campo, entrevistas semi-estructuras a la docente y grupo de discusión con estudiantes. Al final del proceso la profesora responsable de la asignatura escribió un informe final en el que se resumían las principales reflexiones realizadas y se hacían propuestas de mejora. Las técnicas se utilizaron en diferentes momentos de la puesta en práctica de la lección y con diferentes propósitos, tal y como se resume en la tabla 1:



Tabla 1

*Técnicas de recogida de datos*

<b>de información</b>	<b>Temporalización</b>	<b>Objetivo</b>
Entrevista semi-estructurada a la docente	Inicial	Planificar de forma conjunta la práctica e identificar los principales interrogantes/preocupaciones docentes.
Observación participante en el aula (notas, diario de campo)	Inicial	Conocer características del contexto en el que se desarrolla la práctica. Conocer el grupo clase y las condiciones de trabajo.
	Proceso	Realizar un seguimiento, observar cómo trabaja el alumnado y hacerse eco de las dificultades de aprendizaje que manifiestan los estudiantes.
	Final	Revisar cuestiones clave anotadas en las observaciones previas y hacerse eco de las opiniones del alumnado.
Grupo de discusión con alumnado	Final	Intercambiar información con el alumnado en torno a cuestiones clave relacionadas con las preocupaciones docentes, así como con las observaciones efectuadas en el aula. Recoger propuestas de mejora de los estudiantes.
Entrevista semi-estructurada a la docente	Final	Dialogar, contrastar e intercambiar información de potencial interés relacionada con las preocupaciones de la profesora, las observaciones en el aula y las temáticas del grupo de discusión buscando identificar propuestas de mejora.

(Continúa)

Tabla 1

*Técnicas de recogida de datos (continuación)*

Técnicas de recogida	de información	Temporalización	Objetivo
Informe del caso	Final	Elaborado por la docente. Expone sus principales aprendizajes, recogiendo las aportaciones del alumnado y observadora e identifica propuestas de mejora para el nuevo ciclo.	

Las tres observaciones de aula estaban dirigidas a comprender cómo recibían los estudiantes la práctica propuesta y cómo la desarrollaban a lo largo de toda la asignatura, subrayando las ayudas y barreras detectadas. En relación a las entrevistas inicial y final a la docente, las preguntas giraron en torno a tres grandes bloques de preguntas: sentido y valor formativo de la práctica de aula; criterios para la selección de contenidos y tópicos sobre los que versa la práctica de aula y finalmente, algunas propuestas de mejora y ampliación de la práctica. El grupo de discusión se estructuró en torno a preguntas que indagaban sobre el contexto general de la práctica y su recepción por parte de los estudiantes, la descripción de la práctica y su sentido pedagógico en la asignatura, cuestiones organizativas, aspectos procedimentales y finalmente, aprendizajes que se derivan de la práctica. El informe final recogía la evolución de los dilemas y preocupaciones docentes durante el desarrollo de la LS y las propuestas de mejora para la nueva planificación.

Durante todo el proceso la observadora estuvo especialmente atenta a recoger información no sólo sobre el desarrollo de lo planificado, sino también sobre cualquier aspecto inesperado y, especialmente, a escuchar activamente la voz de los estudiantes. La observadora devolvió las observaciones parciales recogidas, para poder ser contrastadas, tanto en el grupo de discusión (en el que participaron seis estudiantes) como en la entrevista final con la docente. De esta forma la triangulación de técnicas y perspectivas (docente, estudiantes y observadora) permitió contrastar la información y enriquecer la reflexión durante todo el proceso.

En relación a las cuestiones éticas de la investigación (Simons, 2011), a los estudiantes se les informó desde el principio del objetivo y metodología de la LS, solicitando su implicación. Todos aceptaron participar, colaborando en las observaciones de aula y eventualmente en el grupo de discusión. A los estudiantes que participaron en el grupo de discusión se les devolvió el informe final del caso con las propuestas de mejora que se derivaban de todo el proceso. Por lo tanto, se ha trabajado con el consentimiento informado de los participantes y se ha realizado una devolución de proceso y final de los principales resultados de la investigación. De acuerdo al deseo de los jóvenes, no se han usado sus nombres reales en la transcripción de las grabaciones, ni en el informe final de investigación, manteniendo con ello la confidencialidad de los datos.

Enseñar implica un conjunto complejo de interacciones y tareas, justificadas, reguladas y contextualizadas por creencias y valores que, en ocasiones, pueden permanecer ocultos incluso para los mismos practicantes y que no siempre se consiguen trasladar a la práctica (Guzmán-Valenzuela, 2013; Pérez Gómez et al., 2010). Por ello, una vez terminada la lección de estudio, nos propusimos identificar cuáles habían sido los dilemas, interrogantes y preocupaciones que sobre la enseñanza y el aprendizaje habían surgido durante la misma, describiendo cómo se enfrentaron a ellos tanto la docente como los estudiantes y analizándolos a la luz de debates actuales sobre la enseñanza universitaria. Partimos de que el desarrollo profesional docente debe enfrentarnos a la conflictividad de la enseñanza en lugar de eliminarla u obviarla, por lo que ilustrar un proceso de reflexión de estas características nos permitiría también discutir las potencialidades de las LS para el mismo.

El análisis de los datos se ha realizado a través de una codificación temática manual (Gibbs, 2012) y a partir de un conjunto de códigos que surgen de un proceso inductivo-deductivo (Díaz de Rada, 2003) aplicados a las transcripciones de las entrevistas y grupo de discusión, diarios de campo e informe final. Los códigos están relacionados con las dimensiones didácticas de la lección: sentido y utilidad de la práctica, calidad de la relación teoría-práctica, calidad de los apoyos docentes y trabajo cooperativo. Para la exposición de los principales resultados del ciclo de investigación utilizaremos estos mismos códigos.

## **Descripción de los Principales Hallazgos**

### **Sentido y Utilidad de la Práctica**

El análisis de los datos permite constatar que los estudiantes comprenden y entienden el sentido de la tarea, aunque reconocen que se trata de una práctica amplia y compleja. En las entrevistas inicial y final la docente se manifiesta preocupada por dicha complejidad:

La verdad es que esta práctica es compleja... esta segunda parte que es casi el 60% de la asignatura. Porque fíjate que tenemos que hablar de proyectos, de tipos de proyectos, ponemos ejemplos que casi no nos da tiempo....Tenemos que hablar de diseño de proyectos en el ámbito social, cosas de didáctica por lo tanto, recuperar conocimientos sobre metodología que no saben casi nada, sobre principios de procedimiento que no se acuerdan (...). Tenemos que hacer todo eso y a la vez hablar de los materiales, de los tipos de materiales, de los nuevos materiales, de los recursos educativos abiertos, de los multimedia, de los hipermedia... Tenemos que hablar de criterios para juzgar la calidad de los materiales, tenemos que ver ejemplos de materiales, tenemos que hacer análisis de materiales, diseñar recursos propios... Es que, de verdad, te digo que yo tengo la sensación de que no llego (Entrevista final).

A pesar de esta sensación de inseguridad docente, la complejidad de la práctica no resulta ser un factor desmotivador para los estudiantes, sino todo lo contrario, dado que les hace ser conscientes del potencial que tienen como futuros profesionales de la pedagogía:

Yo diría que lo que más me ha gustado es que nos hemos visto en situación de poder hacer un proyecto que tuviera una finalidad real (...) sí que te pones en la situación de yo, como pedagoga, que ya estoy en tercero ¿puedo hacer esto, puedo llegar a...? Y ves tus capacidades y limitaciones en ti misma para hacer un proyecto. Yo creo que es lo más positivo y lo que más nos ha motivado a hacer el proyecto (Grupo de discusión).

Al mismo tiempo, los estudiantes valoran positivamente poder escoger el campo de intervención social sobre el que diseñar su proyecto (género, inmigración, discapacidad, etc.) en base a problemas sociales reales, permitiéndoles especializarse en temas de interés profesional para ellos y ellas:

Y también está muy bien el tema que es libre, que nosotros podemos elegir. Creo que es muy positivo (...) Por ejemplo, en mi caso, con el proyecto de las redes sociales. Creo que es un tema muy interesante, que al final a mí me da una motivación y creo que eso es bueno también" (...). Creo que sí es fundamental hacer este tipo de proyectos, porque hay ciertos temas que socialmente no son tratados y, desde nuestra perspectiva pedagógica, se podrían abordar y realmente tomar conciencia en la sociedad de ciertas cuestiones (Grupo de discusión).

Por tanto, los estudiantes entienden y comparten el sentido general de la práctica (con la importancia que esto tiene para el aprendizaje) y no comparten los temores e inseguridades docentes. Sin embargo, lanzan una propuesta de mejora clara. Consideran que sería verdaderamente motivador tener posibilidades reales de llevar a la práctica el proyecto socioeducativo diseñado y que no sea un trabajo meramente limitado al diseño, apostando por metodologías basadas en proyectos de trabajo o de aprendizaje-servicio:

Me gustaría señalar que yo creo que para que ya tuviera el sentido que creo que se pretende dar a esta práctica, (...) una fase previa sería de elaboración y desarrollo de todo eso y otra el llevarlo a cabo junto con asociaciones. Bueno, hay un elenco muy grande de asociaciones que podrían perfectamente colaborar con la universidad y yo creo que le daría sentido real a todo lo que hacemos, porque muchas veces queda ahí. Las prácticas quedan en la universidad en una mera nota en un... ¿sabes? (Grupo de discusión).

En términos generales, la profesora comparte este planteamiento con los estudiantes aunque identifica algunas dificultades:

Yo creo que eso fue una de las aportaciones que ellos hicieron al grupo de discusión, que yo había pensado muchas veces, incluso

para el año que viene (...). El problema es que desde luego, este año con ochenta y pico alumnos y veintidós grupos de trabajo me parece imposible. Quizá el año que viene, con menos grupos, se pueda plantear. Quizá no todo el proyecto, pero a lo mejor en plan piloto, pensar en algunos proyectos solo de gente voluntaria o en una actividad del proyecto, en alguna actividad (Entrevista final).

Dentro de todas las tareas implicadas en la práctica, la más significativa para los estudiantes (como altamente movilizadora de aprendizaje) fue la creación de recursos y materiales didácticos propios, demostrando de nuevo una apuesta clara por una metodología no transmisiva en la que el alumnado se convierta en emisor, diseñador o creador pedagógico de conocimiento, artefactos, productos, etc.:

A mí lo que más me gustó fue, bueno, por una parte la elaboración de materiales me parece que... a mí me resultó ¿cómo diría?... me iluminó de alguna manera, porque claro... no me daba cuenta que yo para transmitir mis ideas, yo podía realizar mi propio material didáctico y eso nunca se me había ocurrido, siempre había pensado en buscar vídeos ya hechos por otros (...). Muchas veces, nos encontramos con docentes que dicen: “es que no encontré un vídeo adecuado, no encontré un documento adecuado”. Y yo, claro, no se me había ocurrido... hazlo, hazlo tú. Entonces para mí eso fue muy esclarecedor, vaya, una revelación (Grupo de discusión).

En el informe final de la LS se recogieron como propuestas de mejora para un nuevo ciclo las siguientes:

La práctica debería rediseñarse apostando con claridad por una metodología de APS (aprendizaje servicio) o de proyectos de trabajo ya explorada por el equipo docente del caso en otras asignaturas de la titulación. Intensificar la práctica en torno al diseño de recursos y materiales didácticos en diferentes soportes y lenguajes ya que es una de las subtareas implicadas que los estudiantes valoran más positivamente y de carácter más creativo (Informe final).

## **Calidad de la Relación Teoría-Práctica**

Una de las preocupaciones fundamentales de la docente manifestada en la entrevista inicial era cómo conseguir una buena relación teoría-práctica en el desarrollo de la actividad. Buscando este objetivo, el trabajo sobre la práctica no se desarrollaba exclusivamente en las sesiones dedicadas a tal fin (prácticas de aula y de laboratorio) sino que en las sesiones teóricas de la asignatura se iban introduciendo lecturas y reflexiones sobre diferentes aspectos necesarios tales como diseño de proyectos socioeducativos, clasificación, selección y diseño de materiales en diferentes formatos, recursos educativos abiertos, accesibilidad de proyectos y materiales, etc. estableciendo conexiones explícitas con la actividad práctica. Los guiones de la actividad también insistían en la necesidad de incorporar referentes teóricos en el diseño del proyecto y en la evaluación de la calidad y diseño de los recursos didácticos. Sin embargo, la docente seguía teniendo dudas acerca de si se estaban incorporando (y cómo) esas reflexiones más conceptuales en el trabajo de los grupos. Y la realidad se mostró especialmente resistente a este respecto. Los estudiantes valoraron la pertinencia, calidad y variedad de las lecturas y recursos obligatorios y optativos recomendados, aunque insistieron en que eran excesivamente numerosos, admitiendo que la lectura de los mismos se pospone y no siempre se incorpora en la práctica, lo que les produce una cierta intranquilidad:

A ver, yo creo, que lo que se ve en teoría es necesario para hacer la práctica, lo que pasa es que, claro, la teoría pues, sobre todo, si es muy densa te agobia más. Pero sí que es necesario, eso indudablemente (...). No es que sea muy compleja pero sí que es mucha cantidad de información a veces... Pero no es que sea compleja, compleja, no... (Grupo de discusión).

Los estudiantes reconocen que necesitan retomar e integrar contenidos y competencias trabajados en asignaturas previas de su formación para realizar adecuadamente la práctica y que eso les lleva tiempo. Agradecen que para ello se les faciliten recursos a través del campus virtual a modo de recordatorio de contenidos ya trabajados, pero sugieren claramente la

necesidad de nuevas estrategias docentes en las sesiones teóricas de la asignatura que dinamicen la lectura de los textos:

Yo creo que algo que podría ser interesante para solventar eso, es que tú [la profesora] digas, por ejemplo, para tal día leemos esto y en clase lo ponemos en común, cada uno hace sus comentarios, si alguien no ha entendido algo (Grupo de discusión).

Ciertas decisiones organizativas tuvieron un fuerte impacto sobre la dinámica de la asignatura. En este caso el horario de dos horas para las sesiones teóricas resultó ser una mala opción para todos. Tal y como señala la docente:

A mí me condicionó personalmente muchísimo el horario, yo creo que esas dos horas no están bien, pero también el aula es muy incómoda (Entrevista final).

Y en palabras de los estudiantes:

Me di cuenta por la intérprete [de signos] cuando empieza la primera hora, por ejemplo, a primera hora está todo en silencio, está bien. Pero la segunda hora ya empieza a haber ruido, la gente ya se empieza a desconcentrar más y la intérprete se desconcentra también (Grupo de discusión).

### **Calidad de los Apoyos Docentes en Forma de Guías Didácticas**

La práctica que se les plantea a los estudiantes incluía una guía general, dentro de la cual se incluyeron varios guiones específicos para subáreas implicadas en el proyecto global. Tanto docente como estudiantes reconocieron que la guía abarcaba demasiados apartados (diseño del proyecto con indicaciones precisas sobre su estructura, guiones de análisis de materiales seleccionados, guiones para diseñar materiales propios, indicaciones sobre cómo justificar la calidad de los materiales en términos de accesibilidad y otros). Algunos estudiantes propusieron simplificar los diversos elementos de la guía, mejora en la que coincidieron con la docente:



Hay ahí una complicación de guiones que yo creo que hay que simplificar para el año que viene. Porque hay guiones de análisis y luego tienen que hacer la guía didáctica de uno de los materiales que diseñen, entonces hay como muchas guías, que yo creo que eso hay que simplificarlo (Entrevista final).

Con todo, las orientaciones escritas representan un recurso de apoyo importante para los estudiantes aunque en algún momento sean difíciles de seguir:

Seguir tal cual el guion, no, pero sí por ejemplo sí que me vale como una guía. Para mí, por ejemplo, veo que el guion es bastante flexible y que no tienes por qué seguirlo tal cual sino que puedes modificarlo y sí que me ayuda bastante (...). Es la primera vez que hacemos un proyecto tan grande, por así decirlo, o tan real (...). Yo creo que esta práctica concretamente, sin un guion o unas pautas por así decirlo, sí que estaríamos un poco más perdidos (Grupo de discusión).

También reconocen que están demasiado acostumbrados a seguir los guiones “al pie de la letra” y por eso les cuesta mucho “salirse” del mismo a pesar de la insistencia permanente de la profesora de que las orientaciones deben entenderse y utilizarse de forma flexible. En el informe final del caso se recogía como propuesta de mejora para sucesivos cursos, “Revisar las diversas guías y guiones de la práctica de cara a simplificar las orientaciones sin renunciar a su carácter necesariamente abierto y complejo” (Informe final).

### **Calidad del Trabajo Cooperativo**

Las observaciones de aula realizadas durante la LS ofrecieron información interesante sobre el trabajo en pequeños grupos. El hecho de realizar el trabajo en equipo representó un factor motivador para los estudiantes. Organizar el trabajo es lo que les ocupa más tiempo. Les cuesta empezar la tarea, es decir, tomar las primeras decisiones sobre cómo enfocar el trabajo o ponerse de acuerdo en determinados aspectos, ya que hay algunos apartados del guion que pueden tener diferentes interpretaciones. El hecho de que los grupos se hayan formado voluntariamente y que los estudiantes

ya se conozcan entre ellos, facilita mucho ese primer momento de toma de decisiones.

Las observaciones describen un clima agradable en el aula. Sin embargo, de nuevo, las condiciones de trabajo no son las más adecuadas (espacio, horario, equipamiento y número de estudiantes). El aula dispone de ordenadores y también de espacio para el trabajo en grupo con sillas móviles, aunque es pequeña para el número de estudiantes del curso (los grupos de prácticas pueden reunir hasta cuarenta personas en una sesión). Los equipos informáticos tardan mucho en arrancar y hay equipos que no funcionan bien. A pesar de ello el ambiente es agradable, los grupos trabajan de forma distendida, los estudiantes hablan entre ellos y la docente va revisando el trabajo de los grupos. Los estudiantes utilizan el tiempo para poner en común algunas cuestiones, hacer un repaso de las tareas hechas y organizar otras pendientes y, en el mejor de los casos, aprovechan, si pueden, para consultar dudas a la profesora. Sin embargo, hay un número tan elevado de grupos que, en ocasiones, la docente no dispone de tiempo para revisar el trabajo de todos en la sesión de prácticas y los estudiantes no siempre pueden consultar sus dudas lo que les impide avanzar en la tarea grupal. Esta circunstancia frustra mucho a los estudiantes tal y como se puso de manifiesto en el grupo de discusión.

Con relación al horario de las sesiones de prácticas (de aula y de laboratorio) (una hora dos veces por semana), la mayoría de los grupos consideran que es escaso proponiendo trabajar en sesiones de dos horas. Las observaciones de aula mostraron que, una vez en el aula de prácticas, los grupos encienden los equipos, revisan sus trabajos y se meten de lleno en la tarea pero, para cuando se quieren dar cuenta, la hora se acaba, así que tienen la sensación de que falta tiempo. Debido al poco tiempo disponible muchos grupos de trabajo utilizan el tiempo para distribuir trabajo dejando, para fuera del aula, las tareas más complejas implicadas en la práctica. De nuevo condicionantes organizativos como la masificación o el horario se han convertido en factores limitadores de una apuesta metodológica como el trabajo grupal:

Hay veces que en lo que llegas... no se enciende el ordenador, lo tienes que apagar... planteas la duda a la profesora, ya se te ha ido la clase... Entonces, yo creo que es más productivo poner dos horas juntas a tener una hora. (...) Imagínate, 30 alumnos en una práctica,

por ejemplo, más o menos, cada uno está hablando con su grupo, que la profesora hable con otro grupo, el ruido que hacen los ordenadores. Las mesas que están en línea todas, es decir, no fomenta el trabajo en equipo, porque no puedes ni siquiera verle la cara a uno de tus compañeros de tu propio grupo de trabajo, con lo cual, yo creo que todo son impedimentos para que se puedan desarrollar buenas prácticas de aula (Grupo de discusión).

En este caso el trabajo en pequeño grupo se combinaba con dinámicas en gran grupo: construcción compartida de un blog de la asignatura y una puesta en común en gran grupo a mitad del desarrollo de la práctica (una de las estrategias docentes que más positivamente han valorado los estudiantes). Manifiestan que la puesta en común realizada les permitió conocer y revisar el trabajo propio aprendiendo de los otros, así como compartir conocimiento. En algunos casos manifiestan que les ha servido para ganar seguridad en lo que estaban diseñando y, en otros, para rectificar o reenfocar determinadas cuestiones. Los estudiantes propusieron que este tipo de revisiones colectivas se llevaran a cabo en todas las fases de la práctica. Como propuesta de mejora en el informe final del caso se recogía:

Combinar estrategias didácticas en gran grupo y pequeño grupo.  
Reforzar el papel de las puestas en común en gran grupo como estrategia útil para un buen seguimiento de las distintas fases de la práctica y para facilitar la construcción compartida del aprendizaje (Informe final).

### **Discusión de Resultados**

Durante el desarrollo de la LS los discursos y las prácticas se entretajan, se contradicen, evolucionan. Los interrogantes, preocupaciones y dilemas prácticos encontrados hay que contextualizarlos en el marco de concepciones más generales sobre la enseñanza y el aprendizaje. ¿Entienden y comparten los estudiantes el sentido formativo de la actividad práctica? Este interrogante surgido en el transcurso de la lección se contextualiza en la concepción del aprendizaje que el equipo docente del caso promueve. Se parte de que los enfoques de aprendizaje no son algo estático e inherente exclusivamente al estudiante, sino que se hallan relacionados con el contexto educativo que se le ofrece. Las variables

contextuales son pues determinantes en el desarrollo de un enfoque de aprendizaje u otro y, por tanto, debemos investigar sobre ellas (García Martín, 2016). Buenas prácticas serían aquellas comprometidas con estilos de aprendizaje profundo que favorecen la construcción de significado personal, intentando superar enfoques que saturan al alumno con información fomentando un aprendizaje superficial (Guzmán-Valenzuela, 2013; Monroy & Hernández Pina, 2014). Pero este tipo de aprendizaje requiere que los estudiantes comprendan y hagan suyo el sentido y utilidad de las prácticas que se les proponen. Para ello es importante que los objetivos de aprendizaje sean adecuadamente comunicados, pero también que las actividades se contextualicen en contextos lo más reales posibles.

Nuestro planteamiento docente considera que hay que ofrecer al estudiante la oportunidad de “hacer” cosas y dialogar sobre los problemas que surjan en el curso de sus acciones. En este caso la práctica obligatoria que constituía la “lección de estudio” requería que los futuros pedagogos/as diseñaran un proyecto (y una variedad de materiales didácticos para el mismo) que diera respuesta a una necesidad social, tal y como lo planificaría una entidad de intervención socioeducativa para presentarlo a una administración local o autonómica para su subvención. El diseño debía realizarse de la forma más realista posible. Buscábamos aproximarnos a aquellas metodologías que ponen en contacto contextos educativos formales y no-formales, saltando desde el contexto universitario al mundo asociativo. Pero esta perspectiva se manifestó insuficiente. Tanto docente como estudiantes comparten una propuesta de mejora: la práctica debería rediseñarse apostando con claridad por una metodología de APS (aprendizaje servicio) con enormes posibilidades en los nuevos contextos universitarios, por lo menos en los grados de ciencias sociales y, por supuesto, en educación (AA.VV. 2009; Francisco & Moliner, 2010; García & Cotrina, 2015). El Aprendizaje Servicio es una metodología que combina en una misma actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad, proporcionando un contexto de trabajo globalizador, problematizador y con impacto social, que fomenta el trabajo en red (Battle, 2013) y enormemente motivadora para los estudiantes universitarios del s. XXI, ajenos cada vez más a una formación academicista apoyada principalmente en la transmisión de conocimientos de tipo casi exclusivamente discursivo

(Harland, 2017). Sin embargo, como sucede a menudo con las prácticas innovadoras, son los condicionantes de tipo material y organizativo (condiciones de trabajo, tiempos y espacios...) los que se nos presentan como frenos reales a los deseos innovadores de profesores y alumnos (Harland, 2017).

En cuanto a la calidad de la relación teoría-práctica, los currícula universitarios de las profesiones educativas tienen un reto evidente, crear las condiciones para que los estudiantes construyan un conocimiento cuya naturaleza es peculiar: se construye en la acción y tiene una naturaleza profundamente dialéctica y reflexiva (Pérez Gómez, 2010; Zeichner, 2010). Tal y como han señalado estudios previos, los estudiantes valoran como un rasgo central del buen profesor universitario su capacidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica (Casero, 2010). Los currícula universitarios en educación deben pues construir y crear contextos interrelacionados de pensamiento y acción diseñando actividades lo más auténticas posible que movilicen los conocimientos previos, saberes e intereses de los estudiantes.

La distribución temporal de la docencia universitaria en sesiones de teoría, prácticas de aula y prácticas de laboratorio, característica del EEES, condiciona a veces en exceso las interacciones en el aula y el necesario diálogo entre las dimensiones teóricas y prácticas de una lección como la analizada aquí. Ciertas decisiones organizativas tienen un fuerte impacto sobre la dinámica de las asignaturas (Badia & Gómez, 2014). Parece claro que debemos buscar soluciones imaginativas a una excesiva compartimentalización de los tiempos dedicados a los distintos tipos de sesiones en las asignaturas, dinámica organizativa que no está favoreciendo el necesario diálogo entre teoría y práctica, central en las profesiones educativas. Especialmente importante es la búsqueda de nuevas dinámicas de interacción en las sesiones teóricas, tal y como se recogió en el informe final de la LS.

El tipo de metodología y tarea planteado en la LS requiere ayudar al estudiante a resolver situaciones ambiguas e inciertas, tal y como se presentan en la práctica profesional (Colén, Jarauta, & Castro, 2016). La lección plantea una tarea flexible que permita explorar temáticas elegidas por los propios estudiantes y diseñar recursos con grandes dosis de creatividad en diferentes soportes o lenguajes. Pero entender que los estudiantes son los encargados de dirigir su propio proceso de aprendizaje

no significa renunciar a nuestro papel orientador. Las guías didácticas que se ofrecen a los estudiantes deben ocupar un papel central en el diseño pedagógico así como ser debidamente explicadas a los estudiantes. Los hallazgos de la lección pusieron de manifiesto la dificultad de equilibrar la necesaria autonomía y creatividad en el aprendizaje de los estudiantes con la también necesaria directividad y apoyo por parte de los docentes. En la metodología universitaria es necesario, y muy complejo, combinar la creación de “ambientes seguros y potenciadores de sentido y significado, donde los estudiantes puedan experimentar sin miedo, desarrollar sus ideas y reflexionar sobre ellas con el acompañamiento docente” (Colén et al, 2016, p.194). Debemos, por tanto, buscar un equilibrio entre la necesaria libertad y autonomía en el aprendizaje, paso previo para la creatividad, con la calidad de los apoyos docentes que prestamos.

En cuanto al trabajo en equipo este se constituye en una estrategia privilegiada para las prácticas universitarias, ya que es una de las maneras más eficaces de acercarse a la realidad profesional y de maximizar el aprendizaje de los estudiantes (Tran & Lewis, 2012). En este caso se busca una interdependencia positiva ya que la evaluación individual depende del éxito del trabajo colectivo, siendo el grupo en su conjunto responsable del producto diseñado. Los estudiantes necesitan interactuar constantemente ya que deben ponerse de acuerdo en qué hacer y cómo hacerlo, revisar el trabajo, ofrecer apoyo y ayuda mutua, etc. Para ello una gran parte de tiempo de las sesiones prácticas se dedica al trabajo grupal. Aunque el trabajo grupal es una estrategia potenciadora de aprendizaje profundo y de las competencias profesionales de los pedagogos/as (desde el punto de vista tanto de la docente como de los estudiantes) debe combinarse metodológicamente con otras que impliquen al gran grupo. El trabajo en pequeño grupo utilizado de forma exclusiva se muestra, pues, insuficiente siendo necesario combinarlo con dinámicas que impliquen al gran grupo.

### **Conclusiones**

El trabajo realizado nos ha permitido entender mejor las complejidades del nivel micro de la práctica de aula, ayudándonos a desvelar la naturaleza, esencialmente conflictiva, de la enseñanza universitaria (Guzmán-Valenzuela, 2013). Uno de los objetivos del estudio era precisamente identificar y describir los dilemas e interrogantes a los que se enfrentaron

los protagonistas durante el desarrollo de la práctica, tal y como hemos descrito y analizado aquí. El análisis permite concluir que el diseño metodológico de actividades prácticas (que dan contenido a las denominadas prácticas de aula y de laboratorio en el contexto del EEES) debe tender puentes entre los contenidos discursivos presentes en dicha formación y la resolución de problemas profesionales lo más realistas posibles. Se deben crear situaciones que obliguen a los estudiantes a dar un nuevo significado a lo que saben, planteándose a la vez el sentido social de lo que hacen. Las prácticas deben potenciar el trabajo cooperativo (característico de la profesión) y ser lo suficientemente complejas y abiertas para permitir el desarrollo de la creatividad discente. Debemos ofrecer a los estudiantes la oportunidad de crear sus propios discursos y creaciones pedagógicas con el necesario acompañamiento docente (Colén et al, 2016). En un contexto de formación inicial en el que el centro de nuestras preocupaciones no sea sólo la investigación, sino también la docencia (Harland, 2017), es necesario trabajar en la diversificación de metodologías docentes, cuestionar lo que hacemos para avanzar hacia metodologías más activas que impliquen a los estudiantes en la generación de nuevos conocimientos, en el desarrollo de su capacidad de reflexión y que les permitan crear y poner en práctica estrategias adecuadas ante la resolución de problemas y dificultades que pueden acontecer en diferentes ámbitos y realidades (González, Martínez, & González, 2015). El análisis realizado nos ha permitido también comprender mejor las perspectivas de los alumnos y ha demostrado la relevancia de la dimensión organizativa de la enseñanza como factor condicionante de la innovación, como suele ser habitual en experiencias similares en la Universidad (Colén et al, 2016).

Respecto al segundo objetivo del trabajo, discutir las potencialidades de la metodología de las LS para el desarrollo profesional en la educación superior, la espiral de reflexión-acción permitió a la profesora comprender mejor la naturaleza de los interrogantes docentes, aprender de la voz de colegas y estudiantes e identificar propuestas de mejora para abrir un nuevo ciclo de reflexión-acción permitiendo, por tanto, ampliar su conocimiento profesional y transformar la enseñanza con un alto grado de colaboración docente, algo no muy habitual en la enseñanza universitaria de nuestro país.

En cuanto a las líneas de acción e investigación abiertas por este trabajo creemos importante que cada vez más profesores universitarios se impliquen en procesos de Investigación-Acción de estas características,

especialmente los profesores noveles que acceden a una universidad en la que la docencia no siempre está suficientemente reconocida. Promover el desarrollo de LS en diferentes estudios y contextos y difundir sus hallazgos es una estrategia adecuada de construcción de conocimiento pedagógico y revalorización de la actividad docente. Más allá de lo aprendido por los implicados en cada caso particular, las LS son una metodología adecuada para construir, pero también para compartir y difundir conocimiento pedagógico transferible a otras situaciones (Runesson & Gustafsson, 2012). Lo que se aprende de una experiencia se puede aplicar a otras asignaturas y contextos. La metodología facilita poder compartir conocimiento a través de una colección de lecciones experimentadas y relacionadas con las materias que se enseñan, construyendo una base de conocimiento profesional compartida. El objetivo no es sólo volver a planificar una lección mejorada, sino también construir capacidad, experiencia y conocimiento para mejorar la enseñanza y el aprendizaje en un amplio espectro de disciplinas (Cerbin & Kopp, 2006) permitiendo que otros docentes accedan a lo que unos ya saben (Runesson & Gustafsson, 2012). La educación superior podría mejorar si se empezase a construir una base de conocimiento profesional compartida utilizando las LS (Cerbin & Kopp, 2006).

## Referencias

- AA.VV. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS) Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Badia, A., & Gómez, F. (2014). Condiciones del contexto instruccional que afectan el diseño de la enseñanza del profesor universitario. *Educación XXI*, 17(2), 169-192. doi:10.5944/educxx1.17.2.11484
- Batlle, R. (2013). *El Aprendizaje-Servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Barcelona: PPC.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2008). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Casero, A. (2010). ¿Cómo es el buen profesor universitario según el alumnado? *Revista Española de Pedagogía*, 246(68), 223-242. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/lxviii/no-246/como-es-el-buen-profesor-universitario-segun-el-alumnado/101400010146/>



- 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), 259-257. Retrieved from <http://www.isetl.org/ijtlhe/abstract.cfm?mid=110>
- Colén, T., Jarauta, B., & Castro, LC. (2016). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial de maestros/as: de la experiencia a la integración y síntesis de los contenidos. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 179-198. doi:10.5209/rev\_RCED.2016.v27.n1.45679
- Díaz de Rada, A. (2003). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid: UNED.
- Domingo, A., & Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Dudley, P. (2015). El desarrollo de Lesson Study en Inglaterra en el siglo XXI (2000-2015) y el potencial de una Red Europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29.3), 61-79. Recupero de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27443871005>
- Elliot, J. (2015). Las Lesson y Learning Studies y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29.3), 29-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/274/27443871003/>
- Francisco, A., & Moliner, L. (2010). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 69-77. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/155/1608>
- García, M., & Cotrina, M.J. (2015). Aprendizaje y servicio (APS) en la formación del profesorado: haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(1), 1-24. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41017>
- García Martín, M. (2016). ¿Cómo aprenden los alumnos en su primer año de universidad al inicio y al final del curso? *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 27-49. doi:10.4995/redu.2016.5911
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata

- González, C., Martínez, P., & González, N. (2015). El perfil formativo del graduado en Pedagogía: la visión del alumnado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 394-412. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41048>
- Guzmán-Valenzuela, C. (2013) Challenging frameworks for understanding teaching practices in Higher Education: The end or the beginning? *Qualitative Research in Education*, 2(1), 65-91. doi:10.4471/qre.2013.16
- Harland, A. (2017). *Enseñanza universitaria: una guía introductoria*. Madrid: Morata.
- Kotelawala, U. (2012). Lesson Study in a methods course: connecting teacher education to the field. *The Teacher Educator*, 47, 67-89. doi:10.1080/08878730.2012.633840
- Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study? *Educational Action Research*, 17(1), 95-110. doi:10.1080/09650790802667477
- Monroy, F., & Hernández Pina, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI*, 17(2), 105- 124. doi:10.5944/educxx1.17.2.11481
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 68(24.2), 37-60. doi:10.5944/educxx1.17.2.11481
- Pérez Gómez, A. I., Soto, E., & Serván, M. J. (2010). Participatory action research and the reconstruction of teachers practical thinking. Lesson studies and core reflection. An experience in Spain. *Educational Action Research*, 18(1), 73-87. doi:10.1080/09650790903484533
- Pérez Gómez, A., & Soto, E. (2011). Lesson Study. La mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 64-67. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3764132>
- Runesson, U., & Gustafsson, G. (2012). Sharing and developing knowledge products from Learning Study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1(3), 245-260. doi:10.1108/20468251211256447
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso. Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Soto, E., & Pérez Gómez, A. I. (2015). Lesson Studies: Un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista*

*Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29.3), 15-28.

Recuperado de

<http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/192/1968>

Soto, E., Serván, M. J., & Caparrós-Vida, R. (2016). Learning to teach with lesson study. The practicum and the degree essay as the scenario for reflective and cooperative creation. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 116-129. doi:10.1108/IJLLS-12-2015-0042

Tran, V., & Lewis, R. (2012). Effects of cooperative learning on students at an Giang University in Vietnam. *International Education Studies*, 5(1), 86-99. doi:10.5539/ies.v5n1p86

Vaughan, M., & Burnaford, G. (2016). Action research in graduate teacher education: a review of the literature 2000-2015. *Educational Action Research*, 24(2), 280-299. doi:10.1080/09650792.2015.1062408

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24.2), 123-149. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/151/1458>

**Gloria Braga Blanco** is Senior Lecturer in the Department of Education Sciences at University of Oviedo, Spain.

**María Verdeja Muñiz** is Associate Professor in the Department of Education Sciences at University of Oviedo, Spain.

**Adelina Calvo Salvador** is Senior Lecturer in the Department of Education at University of Cantabria, Spain.

**Contact Address:** Gloria Braga Blanco, Universidad de Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación, Campus de Llamaquique, C/ Aniceto Sela, s/n – 33005, Oviedo, España. Email: [gyoya@uniovi.es](mailto:gyoya@uniovi.es)