

## I N V E S T I G A C I O N E S

# Lesson Study y pensamiento práctico. La experiencia y la relación como principio de conocimiento

*Lesson Study and practical thinking. Experience and relationship as a principle of knowledge*

Encarnación Soto Gómez\*

**Recibido:** 8 de septiembre de 2022 **Aceptado:** 13 de septiembre de 2022 **Publicado:** 30 de septiembre de 2022

**To cite this article:** Soto, E. (2022). Lesson Study y pensamiento práctico. La experiencia y la relación como principio de conocimiento. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 164–180. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15346>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15346>

## RESUMEN

La lesson study es una estrategia de mejora de la práctica docente y, desde la experiencia de nuestro Grupo de Investigación\*\*, es también una oportunidad para desarrollar y transformar el pensamiento práctico de los docentes que participan en ella. Después de evaluar reformas, intentar comprender el pensamiento pedagógico de los docentes, analizar y evaluar recursos tecnológicos, o los sistemas de evaluación con el objeto de repensar la educación, tomamos conciencia una vez más, de la importancia del docente como pieza que completa y da sentido al puzle educativo. La investigación acción, nos vinculó con el hacer situado, el aprendizaje basado en problemas nos acercó a la necesidad de cambiar nuestras prácticas problematizando el curriculum, pero la LS, democratizó la experiencia reflexiva de aprender a ser docente en relación. En definitiva, nos ayudó a vivir cómo el pensamiento práctico se hace cuerpo a través de dos movimientos clave que vinculan teoría y práctica en un proceso en espiral infinito: la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría. En este artículo señalaré algunos de los hitos, hallazgos y aprendizajes propios y compartidos durante estos últimos 15 años en el grupo, gracias a mis compañeros y compañeras de grupo, y sobre todo, a la reflexión estimulante y cotidiana que supone compartir con Ángel, mi maestro y compañero, más de media vida.

**Palabras clave:** Lesson Study; conocimiento práctico; pensamiento práctico; formación del profesorado

## ABSTRACT

The lesson study is a strategy for improving teaching practice and, in the experience of our Research Group, it is also an opportunity to develop and reconstruct the practical thinking of the teachers who participate in it. After evaluating reforms, trying to understand the pedagogical thinking of teachers, analysing and evaluating technological resources, or evaluation systems in order to rethink education, we became aware once again of the importance of the teacher as the piece that completes and gives meaning to the educational puzzle. Action research linked us to situated action, problem-based learning brought us closer to the need to change our practices by problematising the curriculum, but lesson study democratised the reflective experience of learning to be a teacher in relation. In short, it helped us to experience how practical thinking is embodied through two key movements that link theory

**Financiación:** Esta publicación se ha realizado con el apoyo del Programa de Movilidad para investigadores senior en centros extranjeros, Salvador Madariaga 2019. (PRX21/00442) desarrollada en la Universidad de Cambridge. Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.



\*Encarnación Soto Gómez [0000-0001-5758-1684](https://orcid.org/0000-0001-5758-1684)  
Profesora titular de la Universidad de Málaga (España)  
[esoto@uma.es](mailto:esoto@uma.es)

\*\*Grupo de Investigación [Repensar la educación](#)  
Dirigido por Ángel I. Pérez Gómez

and practice in an infinite cycle process: theorising practice and experimenting with theory. In this article I will point out some of the milestones, discoveries and learnings I have made and shared during these last 15 years in the group, thanks to my fellow group members, and above all, to the stimulating and daily reflection that comes from sharing with Angel, my teacher, my partner, more than half a lifetime.

**Keywords:** Lesson Study; practical knowledge; practical thinking; teacher training

## 1. UN CESTO CON MUCHOS MIMBRES: EL CONTEXTO DE EMERGENCIA DE LAS LS

La situación práctica del aula se caracteriza por los siguientes cinco rasgos: complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad y conflicto de valor. Cada uno de estos rasgos y, en mayor medida, el conjunto de todos ellos, esterilizan la aplicación sistemática de modelos predeterminados de racionalidad instrumental y de conjuntos de técnicas estandarizadas. El profesor ha de actuar como un artista o como un investigador, creando y elaborando sus propios esquemas e instrumentos de análisis y experimentando en cada situación estrategias concretas de intervención. (Pérez Gómez & Gimeno Sacristán, 1988, p. 47)

En 2019 publicamos un artículo<sup>1</sup> en esta revista que describía y razonaba la incorporación de las Lesson Study (LS) como línea de investigación de nuestro grupo. La LS es una estrategia de investigación acción (I/A) originaria de Japón que compartiendo los principios de la I/A, vincula al docente con la investigación sobre su propia práctica incorporando dos peculiaridades: se desarrolla en grupos de 4 a 6 docentes y está centrada en el aprendizaje de los estudiantes. En síntesis, el foco del artículo era señalar qué valor añadido ofrecía la LS como procesos I/A, en este caso, cooperativa, para el desarrollo del pensamiento práctico (PP). Una oportunidad para superar la implantación desigual y la trayectoria algo dispersa de la I/A en el territorio español y estimular la oportunidad de formar redes y comunidades de aprendizaje y mejora de la práctica entre el profesorado.

Antes de continuar con la experiencia desarrollada en torno a la LS, me gustaría hacer un *flashback* y volver al origen, el momento en el que conocimos la existencia de esta extensa y antigua red de mejora de la enseñanza, compartir las cuestiones y dilemas que nos preocupaba y entender, las conexiones que se establecieron.

### 1.1. Pensamiento práctico y competencias

En el primer semestre de 2008, Ángel y yo realizábamos una estancia de investigación invitados por John Elliot y Rob Walker en CARE, Center for Applied Research in Education (UEA, Norwich, UK). Un centro de referencia, que Ángel ha visitado en reiteradas ocasiones desde 1982 y en el que disfruté, mi primera estancia predoctoral de 6 meses en 1996.

En aquel momento estábamos inmersos en la elaboración de documentos relacionados con el cambio en el Espacio Europeo de Educación Superior que se avecinaba. El contexto universi-

---

1 Soto Gómez, E., Serván Núñez, M. J., Trapero, N. P., & Pérez Gómez, Ángel I. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes Revista De Educación De La Universidad De Málaga*, 38-57. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6504>

tario atravesaba un periodo intenso de transformación. Entre las propuestas que el Plan Bolonia sugería, estaba el de establecer el desarrollo de las competencias o cualidades fundamentales como eje de la enseñanza y el aprendizaje universitario, un aprendizaje necesario para afrontar el horizonte de cambio, complejidad e incertidumbre en el que vivíamos. El concepto de competencias, históricamente controvertido, volvía a aparecer con un significado bien diferente. Tal y como se recogía en el informe DeSeCo (OCDE, 2002) se describían como complejos sistemas de reflexión y acción, de naturaleza multidimensional y holística (Pérez Gómez, 2008; 2010a; Perrenoud, 2004). Como sugería Pérez Gómez (2010b) la formación universitaria debía enseñar fundamentalmente a:

- Aprender a investigar y desarrollar un pensamiento crítico y creativo, que transforme las informaciones en conocimiento, el conocimiento en pensamiento y este, en sabiduría<sup>2</sup>
- Aprender cómo aprender y cómo autorregular el propio aprendizaje

Si aprender supone reconstruir (Pérez Gómez, 1998) de una manera consciente y sistemática las experiencias vitales. Es decir, aprender como proceso permanente de transformación Schön (1998), Argyris (1993) de los modos de representación, comprensión y actuación. El aprendizaje universitario debía trascender el conocimiento y asumir el reto de reinventar el sentido, los procesos, los contextos, los recursos y la misma evaluación para promover lo que desde nuestro grupo entendíamos como el PP.

## 1.2. Lluve sobre mojado. El estudio del pensamiento pedagógico de los docentes

Desde nuestro punto de vista, esta nueva acepción de las competencias se identifica con el concepto de PP de los docentes que se venía trabajando desde los orígenes del grupo (1983) retomando el impulso que inició el National Institute of Education en 1974, sobre el estudio del pensamiento del profesor. Como Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988) comentaban:

Se imponía empezar a considerar el pensamiento del profesor como variable relevante en la vida del aula, tener en cuenta el carácter intencional de la actividad docente y comprender el significado diverso e implícito de las manifestaciones externas del comportamiento. (p.38)

Las investigaciones realizadas hasta la fecha evidenciaban:

- ***El avance en la definición del concepto de pensamiento pedagógico.*** Hasta el momento existían escasos trabajos que hicieran referencia a su naturaleza y al análisis de sus componentes. Y, mayoritariamente se centraban en clarificar la génesis del mismo (Pérez Gómez, 1988). Durante estos años el foco fundamental estaba en la necesidad de definir un pensamiento de naturaleza diferente al Pensamiento teórico, aquel que realmente es el artífice del comportamiento docente en el aula.

2 Entendiendo por sabiduría: La capacidad y voluntad de utilizar el mejor conocimiento disponible para elaborar y desarrollar el propio proyecto vital, personal, social y profesional. Pérez Gómez (2010)

Por tanto, se definía como PP o Conocimiento Práctico (CP), ya que se utilizaban de forma indistinta en aquel momento, a un:

pensamiento cuajado de prejuicios, mitos, creencias e ideologías que frecuentemente se comportan como obstáculos epistemológicos, para el desarrollo del nuevo conocimiento. Un pensamiento conservador generado en la experiencia y alimentado en la tradición, que responde a los influjos omnipresentes de la cultura e ideología dominante, y a las exigencias adaptativas de la estructura social en general y de la institución escolar en particular. (Pérez Gómez & Gimeno Sacristán, 1988, p. 55)

- **La importancia de la experiencia escolar en la génesis del Pensamiento Práctico.** Se debía prestar atención a la historia escolar de intercambios afectivos y formales, que todo docente o estudiante de docente traía consigo, y donde se había ido fraguando tanto en relación con los influjos recíprocos del medio físico y psicosocial del aula.
- **El aprendizaje efímero e irrelevante de los estudiantes de docente en los años de formación universitaria** (Pérez Gómez, 2007). Las conclusiones de la investigación realizada por el grupo de investigación hace ahora 25 años, muestran que difícilmente ni las teorías formales aprendidas en la universidad ni las experiencias prácticas, a menudo de carácter reproductivo, estimularan cambios en el CP de los estudiantes a menos que conecten con sus teorías personales, creencias, ideologías o perspectivas o puedan convertirse en instrumentos de análisis. (Pérez Gómez & Gimeno Sacristán, 1988; Pérez Gómez, 1998).
- **La relevancia de las emociones y el subconsciente.** El CP es definido por Pérez Gómez (2010a) como el lugar adecuado para comprender la integración indisoluble pero compleja de los elementos lógicos y racionales, con los emotivos y motivacionales en convergencia e interacción con los aspectos conscientes y subconscientes que hay en toda experiencia humana (Bargh y Chartrand, 1999; Bargh y Ferguson, 2000).

Todos los elementos anteriores eran útiles para entender la naturaleza de este pensamiento o CP, pero poco sugerían sobre las posibilidades de transformación del mismo. Muchas preguntas aún por resolver.

En este contexto las sugerencias que John Elliot nos hizo, como presidente de la Asociación Internacional de Lesson y learning Studies (WALS), durante la estancia de 2008 sobre el movimiento internacional denominado LS captaron rápidamente nuestro interés. Para John Elliot, las LS representan el pensamiento vivo de Stenhouse (1993): considerar a los docentes como profesionales reflexivos que, mediante procesos de indagación, mejoran la práctica educativa.

La enseñanza se proponía como una práctica compleja que no tiene consecuencias estrictamente predecibles y cuyos resultados no pueden establecerse con claridad por estar abiertos a la creación individual y colectiva. Un pensamiento que se enriquecía a través de la LS porque proponía la colaboración y la implicación democrática e igualitaria de un grupo de docentes que se debía responsabilizar de diagnosticar, diseñar, desarrollar, valorar y volver a revisar y a mejorar, para finalmente, difundir su práctica educativa.

## 2. LESSON STUDY, UN NUEVO EJE DE INVESTIGACIÓN PARA EL GRUPO

Atrapados por las sugerentes lecturas, investigaciones y experiencias sobre LS, volvemos a España preguntándonos cómo un movimiento con más de 100 años de historia era totalmente desconocido para nosotros. Así fue como iniciamos su difusión, y, con más entusiasmo que sistema por mi parte, la experimentación y la investigación en dos contextos diferenciados:

En formación inicial, donde iniciamos una tímida y aproximada experiencia de LS en el seno de nuestra propia práctica como docentes del Máster de Políticas y Prácticas de Innovación educativa en el módulo que impartíamos M<sup>a</sup> José Serván y yo, denominado Procesos y experiencias de innovación educativa.

En formación permanente, en el marco de un curso que estaba impartiendo en el CEP de la Axarquía para docentes. Un grupo muy dinámico de maestras y un maestro, con notables experiencias y reconocimientos en la educación infantil, que seguían interesados en su desarrollo profesional y que se animaron a seguir investigando en la mejora de sus prácticas educativas a través de las LS.

### 2.1. Primera etapa. Como un adolescente... primeros aprendizajes y tropiezos

Estas primeras experiencias de investigación con la LS nos ofrecieron interesantes reflexiones y hallazgos. En relación con el grupo de docentes en activo nos ofreció:

- La importancia de abrir las aulas a otros docentes. Todo un reto para la cultura de aislamiento docente en España.
- La necesidad de vincular la experimentación curricular con el desarrollo profesional.
- La potencialidad de la LS para estimular el aprendizaje de los docentes (pensamiento práctico) además del de los estudiantes.
- La importancia del análisis cooperativo sobre una práctica compartida para problematizar sus teorías implícitas.

En relación con la LS en la formación inicial en un curso de Máster.

- La capacidad de la LS para conectar, y explicitar el marco de teorías personales de los estudiantes implicados.
- La necesidad y la posibilidad de generar contextos de experiencia y experimentación en un Máster.
- La importancia de la tutorización personalizada para que los estudiantes cuestionen sus supuestos pedagógicos.
- Descubrir, como formadores de docentes, las virtualidades pedagógicas de la cooperación como estrategia de mejora de nuestro propio proceso de formación y como ocasión de testimonio vivo ante los estudiantes.



Estas experiencias nos ayudaron a vislumbrar el valor de la estrategia para entender y generar procesos de consciencia y reconstrucción del (CP) de los docentes..., algo que llevábamos un tiempo dando vueltas y que no acababa de estructurarse. A pesar de que era complicado disciplinarnos y respetar las sugerencias metodológicas de la LS, por ejemplo, en cuanto al tamaño del grupo. En el primer caso, los 16 docentes se resistían a distribuirse en grupos de 4-6, querían trabajar todos juntos. Los 100 años de experiencias de las LS nos llevaba cierta ventaja.

Algunas de los hitos más relevantes de esta etapa fueron:

- La presencia de nuestro grupo de Investigación en los Congresos de WALs, el primer grupo de investigación español que ofrecía experiencias en relación con las Lesson and Learning Studies: WALs 2010 (Hong Kong) y WALs 2011 (Tokio) con varias comunicaciones presentadas incluso una de ellas firmada por una de las maestras participantes.
- La publicación de los primeros artículos en la revista internacional de Emerald: *International Journal of Lesson and Learning Studies*. El primero de ellos, fruto también de esta experiencia con los docentes en la Axarquía, formó parte de la tesis por compendio de Noemí Peña Trape-ro<sup>3</sup>, y el segundo<sup>4</sup>, firmado por la autora de este artículo, M<sup>a</sup> José Serván y Ángel Pérez Gómez, y describe la primera experiencia en el curso del Máster mencionado.

## 2.2 Segunda etapa. Consolidando hallazgos: La primera investigación financiada sobre LS

Con estos aprendizajes empezamos a estructurar un sistema de comprensión y de acción para el desarrollo del CP de los docentes en torno a la LS que fue finalmente concretado en el seno del Proyecto Coordinado de I+D (2011 y 2013): *El conocimiento práctico en docentes de educación infantil y sus implicaciones en la formación inicial y permanente del profesorado: investigación-acción cooperativa*<sup>5</sup> en coordinación con otro Proyecto Dirigido por José Contreras Domingo en la Universidad de Barcelona. Este proyecto tenía como objetivo observar desde la singularidad de cada una de las maestras, la virtualidad pedagógica de la LS para la reconstrucción del CP de las maestras implicadas. En esta ocasión, fuimos cuidadosos con las condiciones establecidas por las LS e invitamos a un grupo de 6 docentes de educación infantil a desarrollar una experiencia de LS que iba a ser observada, analizada y documentada. Finalmente se incorporó una docente más, de carácter novel que podía dar contraste al estudio. Esta investigación tenía tres etapas fundamentales y se desarrolló durante 3 años:

- Una primera donde se iniciaban cada uno de los estudios de caso para describir el CP de cada una de las maestras.
- La segunda donde se desarrollaría la LS, que constituía el estudio de casos grupal

3 Peña Trapero, N. (2013), Lesson study and practical thinking: a case study in Spain. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 2(2), 115-136. DOI: [10.1108/20468251311323379](https://doi.org/10.1108/20468251311323379)

4 Soto Gómez, E., Serván Núñez, M.J. and Pérez Gómez, A.I. (2015), Cooperative research. A critical strategy in university teacher training. A case study of Lesson and Learning Studies. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(1), 56-71. DOI: [10.1108/IJLLS-05-2014-0011](https://doi.org/10.1108/IJLLS-05-2014-0011)

5 (EDU2011-29732-c02-02) Financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

- La tercera donde se volvía a cada una de las aulas y las maestras para describir su CP tras la LS.

Abordar estos estudios requería elaborar una guía de observación y análisis que ayudara a concretar la naturaleza del CP. Durante gran parte del primer año, fueron apasionantes los debates que se desarrollaron entre los investigadores implicados, a la luz de los análisis y reflexiones compartidos por Ángel Pérez, investigador principal del Proyecto y director de nuestro grupo de investigación.

La experiencia daba cuerpo a la teoría y la teoría contribuía a hacer comprensible lo complejo, concretando lo intangible en unos ejes o dimensiones que contribuyeron a definir la naturaleza del CP a diferencia del PP, en relación con su proceso de desarrollo. Un sistema de análisis que ha sido fundamental para las investigaciones posteriores. En síntesis, los avances conceptuales que el grupo desarrolló y que fue publicado en Soto et al. (2015) “*Lesson study and the development of teacher’s competences: From practical knowledge to practical thinking*”<sup>6</sup>, tenían que ver con:

- **Distinguir con mayor claridad, el CP del pensamiento práctico.** El CP, que parte del conocimiento en la acción de Schön, e incorpora las aportaciones de Korthagen (2010) y de la neurociencia (Dreyfus & Dreyfus, 1986, Damasio, 2010) es un conjunto de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones implícitas, *que* operan de modo automático, económico y eficaz de carácter subconsciente, y que condiciona nuestra percepción, interpretación y toma de decisiones en los procesos de enseñanza<sup>7</sup>. El PP es aquel que introduce la reflexión sobre la acción, Schön (1998). Un pensamiento que nos ayuda a reconsiderar conscientemente, el valor epistemológico y existencial de estos modos aprendidos de entender, predecir y reaccionar, así como a reformular los que se consideren inadecuados o tóxicos para el proyecto pedagógico que se quiere promover a la luz del contraste con teorías, profesionales y procesos reflexivos. Es decir, aquel que está compuesto de recursos plurales, reposados y reflexivos, que toman en consideración todas las variables posibles para el análisis de los fenómenos y situaciones. Se fundamenta y apoya en conocimiento contrastado y plural, así como en la previsión de las consecuencias de la acción que el sujeto puede adoptar en el entorno donde habita (Pérez Gómez, 2015) para construir nuevos modos de intervenir. Por tanto el PP, incorpora necesariamente el CP informado.
- En segundo lugar, **ampliamos la descripción de las 5 dimensiones implicadas en el conocimiento y el pensamiento práctico: conocimientos y creencias, habilidades, valores, actitudes y emociones (Soto et al., 2015a).** Sin detenernos en exceso en cada una de ellas, podría decir que, para nosotros, los **conocimientos** son asociaciones entre estímulos, ideas...etc.; las **creencias**, asociaciones con menor nivel de consciencia, vinculadas a emociones, necesidades,

6 Un artículo que fue seleccionado en 2016 desde *Award Emerald Literati Network* como 2016 *Highly commended Awards for Excellence* a través de una revisión externa desarrollada por Pdraig Hogan y Andy Convery.

7 Dada su naturaleza y génesis, el CP es epistemológicamente pobre, ya que generalmente, está saturado de sesgos, lagunas, prejuicios, creencias y dogmatismos incuestionados que se convierten en trampas cognitivas que obstaculizan la apertura y el cambio, pero clave, desde el punto de vista operativo, porque es el que activamos en nuestra práctica cotidiana. Un conocimiento complejo y potente, precisamente por su naturaleza no consciente y automática (Argyris, 1993) intuitivo (Greeno et al., 1996), holístico y situado (Brown, Collins, & Duguid, 1989). El conocimiento profesional del profesor se genera en la acción y se proyecta en la acción (Pérez Gomez & Gimeno, 1988).

deseos y afectos, que permanecen a lo largo de la vida y cuya resistencia al cambio es bien conocida (Pajares, 1992, Sola Fernández, 2000); las **habilidades** refieren a procedimientos y formas de hacer; los **valores** son las finalidades o ejes de sentido; las **actitudes** son predisposiciones a actuar en función de los valores y las situaciones; y finalmente, las **emociones**, son reacciones somáticas personales ante las situaciones que, a diferencia de los sentimientos, son inconscientes, sistemáticas y reflejas. Todos estos elementos están presentes tanto en los saberes declarativos, que tradicionalmente han ocupado el contenido de los debates pedagógicos, como en los saberes prácticos, en uso. Este gráfico nos ayudó a fijar y estructurar las ideas expuestas:

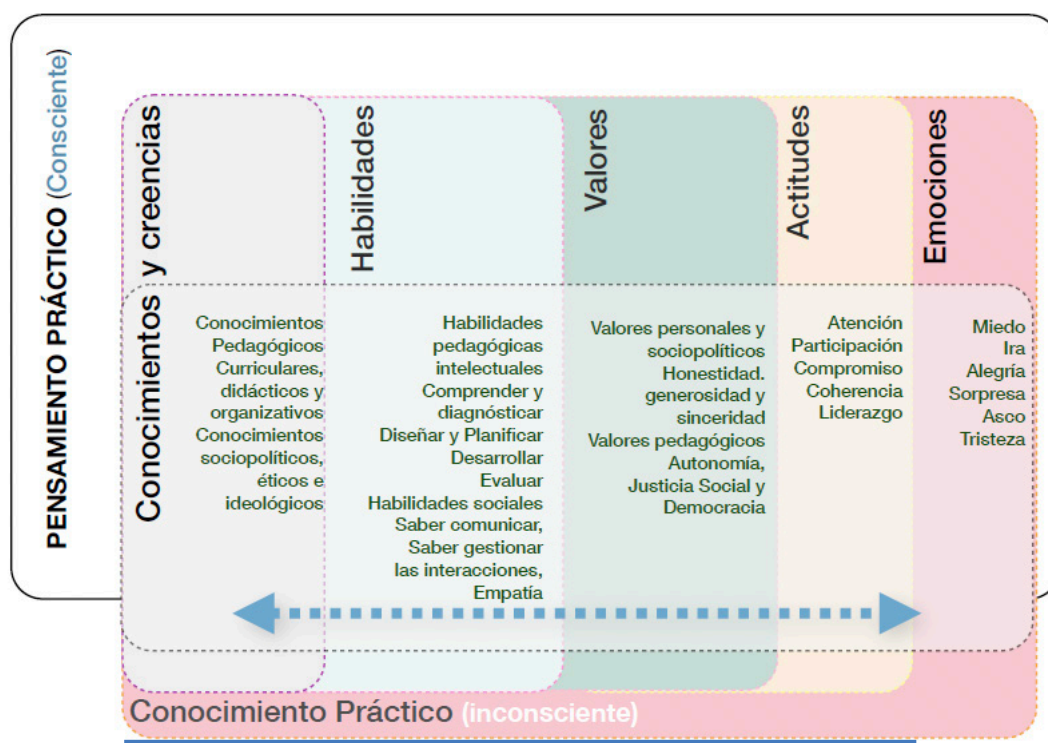


Ilustración 1: Dimensiones del pensamiento y conocimiento práctico

- En tercer lugar, y respondiendo a uno de los objetivos de la investigación avanzamos en los mecanismos que explican el funcionamiento y la transformación del conocimiento y el pensamiento práctico. En este, empezamos a distinguir la *teorización de la práctica* y la *experimentación de la teoría como estrategia generadora*:

La **teorización de la práctica**, hace referencia al proceso, denominado por Hagger y Hazel (2006) **Practical Theorizing**. Es decir, supone provocar y estimular que los docentes identifiquemos, analicemos y reformulemos no solo las teorías proclamadas que adornan nuestra retórica sino también las teorías en uso que gobiernan nuestra práctica, para convertirlas en nuevas teorías personales y en modos concretos, sostenibles y ágiles de interpretación y actuación. La **experimentación de la teoría**, supone el segundo movimiento que completaría el proceso de transformación del CP en PP, implicando la activación y consolidación de nuevas formas de acción pedagógica. Como recogíamos en Soto et al. (2015a y 2015b) vivir y construir una experiencia educativa requiere la transición permanente y cíclica del conocimiento al pensamiento práctico. Es decir, el pensamiento práctico no es solo la reflexión sobre la acción,



sino que ha de incorporar la reconstrucción de nuestras competencias docentes, aquellas que activamos automáticamente cuando nos enfrentamos a nuevas acciones y nuevos contextos.

- La naturaleza de este proceso de transformación, da sentido y nos exige incorporar de una forma sistemática la actividad educativa, la práctica real, a la formación del profesorado. Es decir, generar una actividad, vinculada a la investigación sobre la propia práctica y como fruto de la cooperación docente. Para ello, hicimos un seguimiento de la relación que cada una de las fases de la LS tiene con esos dos movimientos:

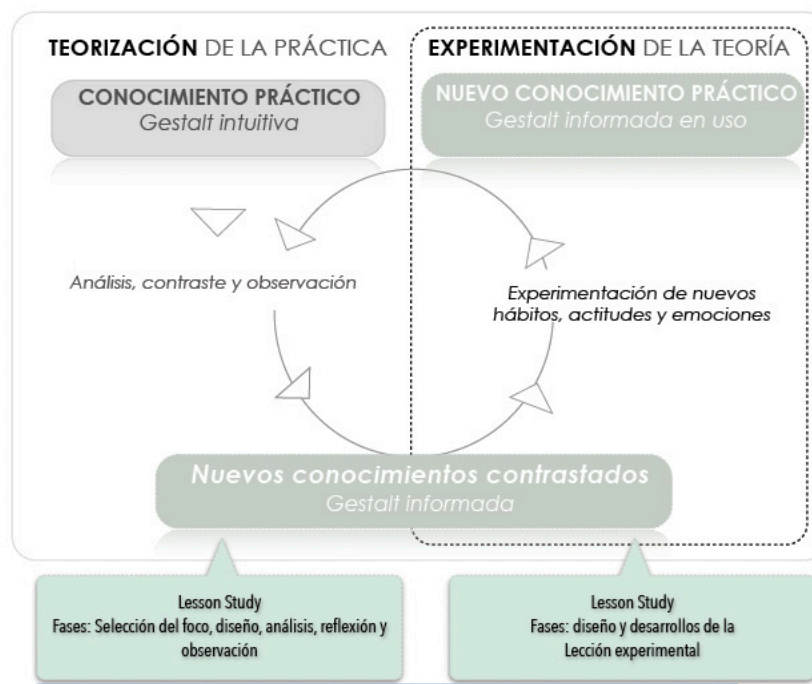


Ilustración 2: ciclo del Pensamiento práctico y Lesson Study

Desde la fase inicial de la LS, hasta los procesos de observación y deliberación finales, se desarrollan procesos sucesivos de teorización de la práctica. Los docentes utilizan sus propios argumentos, creencias y teorías personales para analizar su práctica. Una manera de hacer visible las teorías implícitas que estructuran su marco de interpretación conviviendo en algunas fases, junto con sus teorías declaradas. Ponernos en situación de hacer y no solo de hablar sobre lo que se hace, provoca la emergencia de lo implícito. Esta oportunidad de hacer visible su misión e identidad como docente (Korthagen et al., 2006) da la oportunidad de cuestionar y debatir en grupo, las fortalezas y debilidades de la propia práctica en contraste con las teorías y con los otros docentes implicados.

En relación con la experimentación de la teoría, para nuestra sorpresa, algunas de las docentes de esta investigación, sobre todo las que iniciaban su carrera docente, el proceso de experimentación de la teoría era instantáneo, iniciaban cambios en su práctica docente desde las primeras lecturas realizadas para analizar el foco de la Lesson. Eran lecturas sugerentes vinculadas con la experiencia docente. Podemos decir que, aunque la experimentación de la teoría se produce, sobre todo, en los momentos de desarrollo (inicial y mejorado) de la propuesta experimental, puede tener lugar en cualquier momento del proceso de la LS, cuando una reflexión genera un nuevo

proceso de acción informada. Aunque es deseable que estas experiencias iniciales y espontáneas se nutran de un sostén reflexivo y argumentativo depurado y consensuado que genere nuevos hábitos para la experimentación de esa *Gestalt informada* que se ha ido reconstruyendo en la fase de diseño. No puede olvidarse que la sustitución de hábitos pedagógicos consolidados de percepción, interpretación e intervención, requiere tiempo, condiciones y voluntad para superar los inevitables obstáculos internos y externos que favorecen el mantenimiento del statu quo. Durante este proceso, las docentes han tomado conciencia de:

- La importancia de las disposiciones subjetivas (emociones, creencias y valores) en el desarrollo de su práctica cotidiana, así como la necesidad de atenderlas y entenderlas para afrontar su transformación (Soto et al., 2015).
- La distancia que existe entre su *CP*, es decir, lo que hacen, y los principios teóricos que estructuran su *teoría declarada*, como *antesala del desarrollo del pensamiento práctico*.

Esta primera investigación nos ayuda a compartir un marco de referencia. Un relato vivido y pensado después de acompañar a estas siete increíbles maestras durante tres años y reconocer su pasión, curiosidad, tesón y creatividad como nuestro mejor aprendizaje.

En síntesis, descubrimos algunos ejes sobre la virtualidad pedagógica de las LS como herramienta metodológica para la identificación, contraste y revisión autónoma y cooperativa de las teorías en uso y proclamadas en la formación permanente del profesorado en relación con la cooperación, la centralidad del aprendiz en los procesos de mejora de la práctica y la complejidad de los saberes docente como saberes multidimensionales.

Fruto de esta investigación, se multiplicaron las comunicaciones en Congresos para compartir la estructura construida y las evidencias que la avalan: WALs 2013 en Göteborg (Suecia); Congreso ATTE, en Braga (Portugal), 2014; XIII C.I. AUFOP. Santander, 2014. Comunicaciones fruto también de investigaciones de tres tesis relacionadas con las LS y la formación permanente del profesorado<sup>8</sup>. Además de en diferentes artículos, las conclusiones fundamentales de la investigación se publicaron en un monográfico de la Revista Internacional de Formación del profesorado: *Lesson Study, investigación acción cooperativa para formar docente y recrear el curriculum* coordinado por Ángel Pérez Gómez y por mí en 2015, con aportaciones de autores de relevancia internacional en este ámbito como John Elliott (Catedrático emérito de la Universidad de East Anglia (Norwich, Uk), Peter Dudley (Universidad de Cambridge) y Mona Holmqvist Olander (Professor en la Universidad de Göteborg, Suecia). Cabe mencionar que este monográfico fue objeto de referencia y análisis por Joan Rué (2016) en la revista IJLLS<sup>9</sup>, donde se reconoce este trabajo como el primero en lengua castellana, destacando que la red LS de Málaga evidencia el

8 Rosa M<sup>a</sup> Caparrós Vida. (2015). "Una visión caleidoscópica sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. Tejiendo miradas y sentidos a través de las Lesson Study. Un estudio de casos".

Noemí Peña Trapero (2016). Virtualidades pedagógicas de las Lesson Study para la reconstrucción del conocimiento práctico de los y las docentes. Un estudio de casos en Educación Infantil.

Kena Vázquez Suarez (2017). "LLS como estrategia de reconstrucción del conocimiento práctico en la Educación infantil en relación a la metodología de enseñanza. Dos estudios de Casos".

9 Rué, J. (2016). "Reflections on the craftsmanship of teaching: Lesson/learning studies as a cooperative means to enhance professionalism". *International Journal of Lesson and Learning Studies (Emerald)*, 5(4) 348-361. DOI: [10.1108/IJLLS-07-2016-0019](https://doi.org/10.1108/IJLLS-07-2016-0019)

papel clave que puede ejercer una universidad con el apoyo tutorial a los profesores como contrapeso cultural con respecto a la sociedad y al propio conocimiento.

### 2.3 Tercera etapa. Rompiendo el mito... en casa del herrero..., las LS en la formación inicial del profesorado

Estas conclusiones inspiraron nuevos retos y preguntas para desarrollar e investigar la virtualidad pedagógica de las LS en un nuevo contexto: la formación inicial de los docentes. Teníamos curiosidad por conocer si sería conveniente incorporar estos procesos cuando las creencias, valores y disposiciones docentes están todavía en un nivel temprano de reconstrucción y generalmente sustentadas por la propia experiencia como estudiantes. La LS se venía desarrollando en el contexto de la formación inicial durante casi un siglo en Japón, y se han desarrollado numerosas investigaciones en réplicas desarrolladas en otros países y culturas (Rodríguez-Robles & Soto, 2022) pero muy pocos estudios estaban centrados en el desarrollo del pensamiento práctico de estos docentes. ¿Será igualmente estimulante la LS en la formación inicial para reconstruir el CP de los estudiantes de docente en España? ¿Cómo influirá la naturaleza novel de este conocimiento al no contar con experiencia docente propia? ¿Cómo la LS desarrollada en este periodo cobrará relevancia y desvelará su CP?

Con estos interrogantes y esperanzas, desde el año 2013 iniciamos experiencias propias de incorporación de la LS en la formación inicial del profesorado en la Facultad de Educación de Málaga, concretamente en el Grado de Educación Infantil. Nuestra experiencia como docentes universitarios evidenciaba claros ámbitos de mejora en la formación de nuestros estudiantes, en tres ejes fundamentales:

- la dificultad para situar los aprendizajes y desarrollar un pensamiento práctico en este periodo de formación ya que las oportunidades de vincular las reflexiones y debates en la práctica real, se circunscribían a los periodos del prácticum, un 20% del tiempo total del programa de estudios;
- la necesidad de nuevas experiencias de aprendizaje cooperativo y,
- la necesidad de incorporar la investigación como eje de la enseñanza.

Los retos estaban claros: la mayoría de los programas innovadores de formación de docentes (Darling-Hammond et al., 2005; Pérez Gómez, 2010; Zeichner y Conklin, 2005) proponían desarrollar las siguientes competencias o cualidades profesionales que conectan con el propio proceso de LS:

- Competencia para planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza que pretende fomentar el desarrollo de las cualidades humanas deseables en los estudiantes.
- Competencia para crear y mantener escenarios abiertos, flexibles, democráticos y ricos culturalmente, donde se estimule un clima positivo de aprendizaje.
- Competencia para promover el propio desarrollo profesional y la formación de comunidades de aprendizaje con los colegas y el resto de agentes implicados en la educación.

Con estas finalidades en mente, durante cinco años desarrollamos la LS vinculada a asignaturas de prácticum y al Trabajo Fin de Máster en el último año de carrera, apoyados por la normativa establecida en nuestra Facultad para el TFG, que vincula la investigación con la práctica desarrollada en el prácticum. Esta experiencia se publicó en 2016 en un artículo de la Revista IJLLS, titulado *Learning to teach with lesson study: The practicum and the degree essay as the scenario for reflective and cooperative creation*<sup>10</sup>.

Incorporar en estas asignaturas las LS, supuso romper el aislamiento de las estudiantes durante el prácticum al incorporar la dimensión cooperativa y estimular la investigación como eje de sentido de su formación docente. Esta experiencia contribuyó a generar un encuentro rico y reflexivo entre las tutoras profesionales, la tutoría académica y los miembros del Tribunal de TFG donde todos los implicados reconocieron el valor del aprendizaje que la experiencia había tenido para las estudiantes. Estas se mostraban seguras y confiadas en las presentaciones finales y argumentaban sus respuestas con claridad y profundidad. Estos primeros resultados nos animaron a incorporar la LS en nuestra metodología docente desde el primero curso del Grado de Infantil, como eje de nuestras asignaturas.

Durante estos años, afrontamos la transformación de nuestros diseños y programaciones docentes, desarrollamos diferentes proyectos de innovación y coordinación docente para generar espacios de experimentación y propusimos adelgazar y esencializar el curriculum, dando más importancia a la calidad que a la cantidad. La LS fue generando un espacio de efervescencia reflexiva tanto en las estudiantes como en nosotros como docentes responsables de la práctica que transcendía las aulas, generando experiencias de aprendizaje y Servicio<sup>11</sup> con las escuelas en busca de un Aprendizaje con sentido.

Este proceso inicialmente generaba emociones controvertidas en las estudiantes, alegría sostenida pero también de incertidumbre, miedo y confusión ante un proceso tan abierto nunca vivido con anterioridad. La paulatina clarificación conceptual compartida, la asesoría y el acompañamiento, así como, sobre todo, la conciencia de que son capaces de diseñar, desarrollar y evaluar propuestas reales de LS que niños y niñas disfrutaban les tranquiliza, estimula y anima a vincular la docencia con la investigación, a aprender y alternar los diferentes roles así como a visibilizar, reflexionar e iniciar la transformación de sus creencias pedagógicas personales, amparadas en el clima de confianza y entusiasmo que emerge del trabajo realmente cooperativo.

Esta experiencia docente, iniciada y fortalecida por un grupo inicial formado por M<sup>a</sup> José Serván, Rosa M<sup>a</sup> Caparrós y Noemí Peña, toma cuerpo y relación a través de la *Red de excelencia docente del Plan Propio Integral de Docencia de la Universidad de Málaga* donde participamos más de 25 docentes fundamentalmente de la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga y de la

---

<sup>10</sup> Soto Gómez, E., Serván Núñez, M. J. Y Caparros-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](https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2015-0042)

<sup>11</sup> En 2021 (7-9 de julio) se presentó un symposium en el marco del X Congreso Nacional y IV Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario Aps(U)10, moderado por Gallardo Gil, M. Titulado Aprendizaje-Servicio y Lesson Study como ejes para la vivencia de los ODS en la formación inicial de docentes. Donde se presentaron gran parte de las experiencias desarrolladas por parte de nuestro grupo.



Universidad de Cantabria y Oviedo, De Cuenca (Ecuador) y de Xalapa, (Méjico). Los resultados de esta colaboración se han publicado en el libro: *Aprendizaje-Servicio. Vivir y pensar la experiencia educativa en comunidad*. Editado por RU Books<sup>12</sup>; y se han presentado en tres Congresos Internacionales sobre LS, el primero en Nagoya Japón (WALS 2018) San Francisco (WALS 2020) y el segundo en Hong Kong (WALS 2021) y se han difundido a través del [vídeo publicado](#) en la [página web de nuestro grupo](#) donde hay toda una sección dedicada a las LS.

Tras finalizar la investigación con las maestras en formación permanente y a la luz de estas estimulantes experiencias en la formación inicial, pensamos que era el momento de analizar y evaluar con rigor y distancia, los logros y testimonios que íbamos recogiendo a lo largo de nuestra práctica educativa.

Así fue como durante los años 2018 y 2021, desarrollamos la segunda investigación financiada por el Ministerio español titulada “*Lesson Studies, escuela y universidad: investigando la reconstrucción del conocimiento práctico en la formación inicial del profesorado*” (EDU2017-86082-p)<sup>13</sup>. Un proyecto en el marco de la epistemología interpretativa o cualitativa de carácter plurimodal que se concreta en dos categorías prioritarias: (i) Estudios pre y post de los grupos de experimentación (668 estudiantes); y (ii) Estudios de casos singulares y estudios de caso grupales (Denzin & Lincoln, 2012; Goetz & LeCompte, 1988; Stake, 2006), basados fundamentalmente en entrevistas en profundidad (20 Grupales y 14 individuales), análisis de los documentos, portafolios de cada participante y registros de observaciones de prácticas presenciales o grabadas (237 horas de) con análisis comparativo de los informes de cada caso, meta análisis (Bosker y Scheerens, 1995; Hattie, 2009), con la intención de componer un análisis multicaseos que identifique diferencias y comunalidades. En concreto y como objetivo esencial, analizamos *si los procesos de LS en la formación inicial del profesorado, contribuyen a superar el sesgo academicista que las Facultades de Educación venían arrastrando en relación con la fragmentación e irrelevancia curricular y favorecen el desarrollo de competencias o pensamiento práctico*.

Incorporar la LS en el programa actual de formación universitaria no ha sido tarea fácil, sobre todo establecer un sistema interno y externo, en conexión con las escuelas, que se pudiera ajustar a las complejas e inhóspitas condiciones universitarias habituales. Sobre todo, en el ámbito de una formación de docentes masificada, fragmentada y con escaso dinamismo y flexibilidad, con una dedicación docente por parte del profesorado universitario cada vez más precaria y exigida. Sin embargo, la investigación desarrollada ha recogido prometedores y estimulantes hallazgos<sup>14</sup>:

En primer lugar, y **en relación con la reconstrucción del CP en pensamiento práctico cabría destacar:**

- Tanto en los datos cuantitativos como en las evidencias de los estudios de caso, aparecen con claridad **una mayor apertura de las posiciones pedagógicas** tras el desarrollo de la experiencia de LS en todos los grupos.

<sup>12</sup> El libro se puede [descargar](#) en la página web de nuestro grupo.

<sup>13</sup> Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, subprograma estatal de generación de conocimiento.

<sup>14</sup> Un estudio detallado de las mismas puede encontrarse en (Soto, Barquín & Pérez Gómez, 2022).



- La **relevancia de la práctica** y la posibilidad de vivenciar sus propuestas pedagógicas más alternativas, más coherente con los retos y necesidades actuales y que pone en el centro las infancias, les ha ayudado a fortalecer criterios pedagógicos que favorecen una enseñanza, una evaluación y un rol docente más abiertos, flexibles, complejos y ligados fundamentalmente a procesos de investigación donde se asume el fracaso como oportunidad de aprendizaje (Cajkler y Wood, 2015).
- El reconocimiento de la variable emocional y su incorporación explícita en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La vivencia de la cooperación que promueve la LS, se incorpora como nuevo eje de sentido y relevancia de su aprendizaje en la universidad, así como del propio proceso de enseñar.
- La decisiva importancia de la tutorización para facilitar el proceso en la formación inicial del profesorado. La tutoría concebida como presencia y mediación, como apertura de momentos de pausa, contraste y reflexión, así como de espacios y horizontes nuevos, se ha evidenciado en la mayoría de los estudios de casos, como un eje vertebral de la experiencia.
- La importancia de desarrollar todas las fases de la LS para generar este proceso de contraste, reconstrucción y consolidación del pensamiento práctico, distanciándose de sus creencias históricas y biográficamente construidas. “Sólo cuando las personas son conscientes de sus constructos, de su carácter provisional e histórico y de la importancia de los mismos en la interpretación y actuación sobre el medio, pueden proponerse de forma autónoma y consciente su modificación” (Pérez Gómez & Gimeno, 1988, p-54).
- Por último y en relación **a las potencialidades metodológica de la LS**, es de destacar la plasticidad que la LS tiene para incorporar diferentes experiencias y perspectivas docentes.

Todos estos resultados se han recogido en el libro *Lesson study: aprender a enseñar para enseñar a aprender*, publicado en la Editorial Morata con la participación de todos los investigadores que han participado en el Proyecto<sup>15</sup>, sin ellos y ellas nada de esto hubiera sido posible.

### 3. CAMINANTE NO HAY CAMINO, SE HACE CAMINO AL ANDAR...

Pero si este camino se hace acompañado de un equipo comprometido, que ha impulsado y participado en todas estas experiencias a pesar de las dificultades, en un contexto que institucionalmente y culturalmente no lo favorece, de los estudiantes que se han animado a surcar senderos poco transitados y que luego te devuelven videos como [este](#)<sup>16</sup>, y sobre todo de un maestro como Ángel que ha compartido y sigue compartiendo su pasión por el conocimiento y sobre todo por enseñar a aprender, nuestro camino, mi camino de aprendizaje, no solo ha sido fructífero sino y sobre todo, apasionante.

<sup>15</sup> Noelia Alcaraz Salarirche; Javier Barquín Ruiz; Sonia M. Braga Blanco; Adelina Calvo Salvador; Lorena Del Pino; Lourdes de la Rosa; John Elliot; Isabel M<sup>a</sup> Fernández; Manuel Fernández Navas; Monsalud Gallardo Gil; Gonzalo Maldonado-Ruiz; Ana Márquez Román; Laura Muñoz González; M<sup>a</sup> José Mayorga; Noemí Peña Traperó; Ángel I. Pérez Gómez; Laura Pérez Granados; Patricia Pérez; Cristina Rodríguez Robles; M<sup>a</sup> José Serván Peña; M<sup>a</sup> del Pilar Sepúlveda, Encarnación Soto Gómez; Manena Vilanova.

<sup>16</sup> Elaborado por Lorena Del Pino Rodríguez, como parte de su trabajo Fin de Máster.

Los resultados recogidos a lo largo de las diferentes experiencias e investigación convergen y se sostienen a pesar de los grupos, las personas y los contextos. La LS es un proceso que permite abrir e incorporar nuevas perspectivas, construir con otros y sobre todo dar sentido a la enseñanza y al aprendizaje, recuperando la esencia auténtica de la educación, un proceso autónomo de liderazgo y compromiso con la enseñanza y con el aprendizaje educativo en favor del desarrollo personal y del bien común.

Nuestros retos actuales son seguir identificando la virtualidad de cada una de las fases de la LS para promover la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría como ejes de la reconstrucción del CP en sus componentes esenciales (conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores) tanto en la formación inicial como permanente. En segundo lugar, profundizar en el rol de asesor metodológico de la LS, como docentes que indagan sobre su práctica, reivindicando que, en educación, la investigación está ligada a la acción educativa y ésta a la construcción cooperativa de comunidades de aprendizaje.

Como elementos de esa comunidad, todo este conjunto de iniciativas, guías para estudiantes, cronogramas y recursos lo compartimos en nuestra Página Web del Grupo: [Repensar la educación](#) donde hemos dedicado toda una sección a compartir [la experiencia de LS](#) con los docentes cercanos y en otros continentes como miembro del Consejo de [WALS](#). La asociación internacional de Lesson and Learning Studies.

### 3.1. Epílogo

Curiosamente, 14 años después de la segunda estancia, los mismos años que llevamos experimentando e investigando las LS, nos encontramos Ángel y yo de nuevo en Inglaterra, con una beca de movilidad Salvador Madariaga financiada por el Ministerio. Esta vez, en la Facultad de Educación de la Universidad de Cambridge, también denominada como “*The Donal McIntyre building*”, invitados por el Profesor Peter Dudley, unos de los investigadores de referencia de las LS en el panorama internacional, pero también, estrechamente vinculados con John Elliott, que sigue trabajando en la Facultad de Educación de Norwich.

En la primera visita que hicimos esta primavera a John, permanecemos emocionados ante la placa donde se leía “*Lawrence Stenhouse Building*”. Más pequeña y discreta que la de Cambridge, pero para nosotros con un profundo valor histórico, el del maestro que deja huella, a pesar de las vicisitudes políticas que le toquen vivir. Fue difícil encontrar CARE, nuestro centro de referencia, por todos lados se leía Facultad de Psicología, preguntábamos y tampoco hubo suerte... y en algún rincón por fin, Facultad de Educación...y finalmente, arriba de las mismas escaleras y bloques de hormigón gris con barandillas pintadas de azul, CARE, echamos de menos a nuestro gran querido amigo Barry MacDonald y sorprendidos y admirados, encontramos a John Elliott sentado en el que siempre fue su despacho, activo e incansable a sus 85 años, preparando el encuentro que íbamos a tener esa tarde con docentes que estaban desarrollando LS en sus escuelas. Una sesión de 4 horas en la que John comentó, debatió y estimuló cada una de las aportaciones que hicieron los maestros y las maestras... Y al finalizar la sesión, con la misma energía, nos llevó a la estación de trenes Norwich en su coche para volver a Cambridge... Ángel recordaba su primera visita allá por 1982, y a un entrañable profesor, Stenhouse, que le esperaba en esa misma

estación para pasar el día con él y hablar de educación..., calidez, cercanía y pasión destilan estos profesores..., algo que me recuerda que la educación es cuidar..., mucho que aprender todavía.

## REFERENCIAS

- Argyris, C. (1993). *Knowledge for Action. A guide to overcoming barriers to organizational change*. Jossey Bass.
- Bargh, J. A., & Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54(7), 462-479. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.7.462>
- Bargh, J. A., & Ferguson, M. J. (2000). Beyond behaviorism: On the automaticity of higher mental processes. *Psychological Bulletin*, 126(6), 925-945. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.6.925>
- Bosker, R. J., & Scheerens, J. (1995). A Self-Evaluation Procedure for Schools Using Multilevel Modelling. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 20(2), 154-164.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning, *Education Researcher*, 18(1), 32-42.
- Cajkler, W., & Wood, Ph. (2016). Mentors and student-teachers lesson studying in initial teacher education, *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 84-98. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-04-2015-0015>
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Destino.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J., Le Page, P., Hammerness, K., & Duffy, H. (Eds.), (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). "Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica". En Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Manual de Investigación Cualitativa* (vol.1). El campo de la investigación cualitativa (pp. 43-102). Gedisa.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the age of the computer*. Basil Blackwell.
- Elliott, J. (1993). Professional Education and the Idea of a Practical Educational Science. In J. Elliott (Ed.), *Reconstructing Teacher Education. Teacher Development* (pp. 65-85). The Falmer Press.
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Greeno, J. G., Collins, A. M. & Resnick, L. B. (1996). Cognition and learning. En J. Greeno, A. Collins & L. Resnick (Eds.), *Handbook of research in educational psychology* (pp. 15-46). Macmillan.
- Hagger, H. & Hazel, H. (2006). *Learning Teaching from Teachers: Realising the Potential of School-Based Teacher Education*. Open University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta Analyses relating to Achievement*. Routledge.
- 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.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Rusell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>

- OCDE (2002). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*. Downloaded from <https://bit.ly/3eyLwai>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/O0346543062003307>
- Pérez Gómez, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Gobierno de Cantabria: Cuadernos de Educación.
- Pérez Gómez, A. I. (2008). "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción". En J. Gimeno (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-103). Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y aprendizaje*, 33, 171-177.
- Pérez Gómez, A. I. (2010b). Aprender a educar nuevos desafíos para la profesión docente. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 68(24-2), 37-60.
- Pérez Gómez, A., & Gimeno Sacristán J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 67-43.
- Pérez Gómez, A. I., Soto Gómez E., & Serván Núñez M<sup>a</sup> J. (2015). Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 84(29-3), 81-101.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Rodríguez-Robles C., & Soto Gómez E. (2022). Las Lesson Studies y formación inicial del profesorado, un análisis internacional. En Pérez Gómez, A. I., & Soto Gómez, E. (Eds.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Soto Gómez, E.; Serván Nuñez, M<sup>a</sup> J.; Pérez Gómez, A.I. & Peña Traperó, N. (2015a). Lesson Study and the development of teacher 's competences. From Practical Knowledge to practical Thinking. *International Journal of Lesson and Learning Studies*, 4(3), 209-223. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2014-0034>
- Soto Gómez, E., & Pérez Gómez, A. I. (2015b). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 84, (15-28).
- Soto Gómez E., Barquín Ruíz, J., & Pérez Gómez, A. I. (2022). La reconstrucción del conocimiento práctico mediante la Lesson Study. Una investigación de múltiples experiencias. En Pérez Gómez, A.I. & Soto Gómez, E. (Eds.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Morata.
- Sola Fernández, M. (2000). La formación de creencias ideológicas y su influencia en el Pensamiento Profesional. En I. Rivas Flores (Ed.), *Profesorado y Reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* (pp. 73-80). Aljibe.
- Stake, R. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press.
- Zeichner, K. y Conklin, H. (2005). Teacher education programs. En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 645-735). Routledge.