

La Lesson Study: una experiencia pedagógica exitosa en la Universidad Nacional de Educación

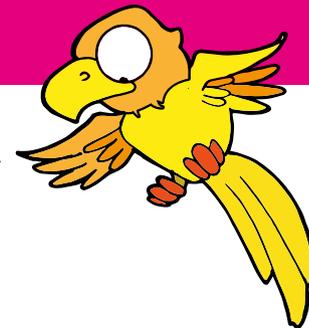
The Lesson Study. A successful pedagogical experience at the National University of Education

Dilida Luengo Molero
Universidad Nacional de Educación
dilida.luengo@unae.edu.ec

Nidia Jaramillo Moncayo
Ministerio de Educación del Ecuador
nidia.jaramillo@unae.edu.ec

Mariana Bonito Cisneros
Ministerio de Educación del Ecuador
saboci@hotmail.es

María Cristina Arias Iturralde
Universidad Nacional de Educación
maria.arias@unae.edu.ec



Recepción: 30 de mayo de 2021

Aceptación: 15 de julio de 2021

Resumen

El objetivo de este trabajo es sistematizar las experiencias pedagógicas al aplicar la Lesson Study (LS) en los cursos impartidos por docentes adscritos a la Universidad Nacional de Educación y participantes del Programa de Profesionalización de las carreras de Educación Intercultural Bilingüe y Educación Básica, pertenecientes al Centro de Apoyo de Macas-Morona Santiago. Se utilizó el método de la sistematización de experiencias. Entre los resultados destaca que los profesores-docentes comprenden que el compartir el conocimiento contribuye a potenciar sus competencias profesionales. En tal sentido, aprendieron a despojarse de sus prácticas solitarias, se atrevieron a exponer sus debilidades para adaptarse y desarrollar una nueva forma de docencia fundamentada en una perspectiva colaborativa; cada acierto y desacierto se entendió como el producto del trabajo mancomunado de quienes se disponen a ser en el hacer para saber; y se socializó la experiencia de la aplicación de la LS a otros docentes de las instituciones educativas. En conclusión, los participantes descubrieron nuevas formas de estudiar su práctica y de conocer sus avances e incertidumbres.

Palabras clave: Educación intercultural, lesson study, pluriculturalidad, praxis educativa, sistematización de experiencias pedagógicas.

Abstract

The objective of this work was to systematize pedagogical experiences on the Lesson Study (LS), experienced by the teachers attached to the National University of Education and the participants of the Professionalization Program of the Intercultural Bilingual Education and Basic Education careers. They belong to the Macas Support Center -Morona Santiago. For the purposes of this study, the method of systematizing experiences was used, according to (Expósito and González, 2017), among others. To this end, a series of results were obtained as follows: it was observed that sharing knowledge is the plus that contributes to enhancing the professional skills for learning communities. The teaching students learned to shed their solitary practices, they dared to expose their weaknesses in order to adapt and develop in a new way of teaching from a collaborative perspective. Each success and failure are the result of the joint work for those who have being in "doing for knowing". It was socialized the experience of the application of the LS, with others teachers of the educational institutions. It is concluded that the participating students discovered new ways of studying their practice, such as the application of the LS. It was evident advance and progress unveiling uncertainties involved in the most complex cases.

Keywords: Pluriculturalidad, Lesson study, systematization of pedagogical experiences, educational praxis

Introducción

El docente, como mediador en la enseñanza, debe procurar innovar sus estrategias pedagógicas para poder dirigir el aprendizaje, lo que a su vez lo ayudará en su desarrollo profesional, ya que va adquiriendo competencias fundamentadas para el ejercicio de su función. En este afán, debe investigar entre la variedad de estrategias que existen y debe intentar crear espacios en los que se favorezca la colaboración de otros profesionales de la educación en procesos de formación, de modo que pueda intercambiar experiencias y saberes y conformar una red de trabajo dinámico que active la participación de la comunidad o colectivo. En efecto, la interacción con otros docentes le posibilita al docente ampliar su visión sobre los fenómenos educativos, lo que contribuye a generar un pensamiento más crítico de lo que ocurre en el contexto real (Calvo Salvador et al., 2021).

De acuerdo con las consideraciones anteriores, la Universidad Nacional de Educación (UNAE), a través del Centro de Apoyo de Macas-Morona Santiago, desarrolla con los estudiantes del Programa de Profesionalización de las carreras de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Educación Básica (EB), la metodología Lesson Study (LS) como alternativa didáctica para propiciar un cambio de paradigma educativo en el territorio amazónico. Esto implica un cambio de paradigma pedagógico y el empleo de nuevas metodologías educativas.

La Amazonía es un sitio particular por sus diversas características, de ahí que sea importante pensar también en sus particularidades educativas. Como explicó Álvarez (2017), la UNAE, al formar profesionales de la Amazonía busca “el cambio de la educación para cambiar su realidad, puesto que todos nuestros pueblos merecen una realidad nueva, justa, equitativa; sin embargo, estamos obligados a reconocer que todo está cambiando” (p.17). En otras palabras, ocuparse de la educación en la región es alcanzar un estado deseado de la realidad, en el que los sujetos inmersos en ella puedan ejercer todos sus derechos y acceder al conocimiento sin las barreras étnicas e ideológicas.

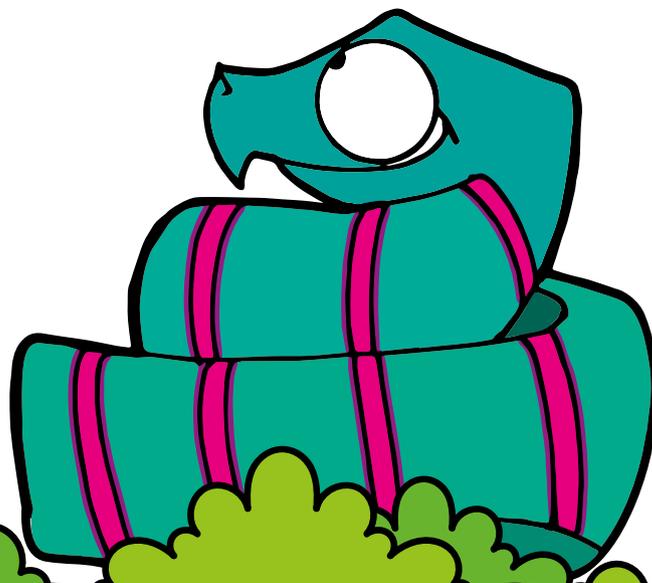
La provincia de Morona Santiago se encuentra ubicada al oriente del Ecuador. Limita al norte con Pastaza; al oeste con Tungurahua, Chimborazo, Cañar y Azuay; al este con Perú; y al sur con Zamora Chinchipe. Según el Censo de Población y Vivienda (2010), el 48.4 % de su población se identifica como indígena y el 46.6 % como mestiza. La diversidad cultural palpable en esta provincia, conviven las nacionalidades shuar, achuar, mestiza y una minoría de extranjeros estadounidenses, colombianos, coreanos, brasileños, cubanos y venezolanos.

La formación docente en la provincia de Morona Santiago estuvo encargada a los Institutos Pedagógicos, los cuales otorgaban el título de profesor en Educación Primaria (Jaramillo et al., 2020). La UNAE asumió el reto de promover el mejoramiento profesional a nivel de pregrado de quienes venían desempeñándose como docentes tanto en zonas rurales como urbanas. Se manejó bajo los principios de equidad y acceso gratuito a la educación, hasta el tercer nivel de educación. En la provincia no existe otra institución de educación superior pública que ofrezca carreras en este ámbito. Álvarez (2017) amplía la información sobre los objetivos del programa:

La formación de maestros ha sido pensada y diseñada por la UNAE, pues es su misión impulsada para superar las deficiencias que tiene la educación ecuatoriana, las cuales se han reproducido desde siempre, y no es por los años de experiencia que estas desaparecen, más bien ellas se repiten regularmente. Pero también tales deficiencias provienen del contexto y de la historia de desigualdad, exclusión y pobreza de América Latina. No obstante, el principal alcance sobre la formación de formadores no se encuentra directamente en los mismos maestros, es la escuela el lugar central hacia el cual se dirige la formación de maestros (p.30).

Dentro de este marco, el Programa de Profesionalización buscó satisfacer las necesidades de los maestros ecuatorianos, sobre todo de los que ejercían su práctica en territorio amazónico, a fin de mejorar la educación y elevar las capacidades, habilidades y destrezas de sus docentes, quienes, en muchos casos, no habían iniciado sus estudios de tercer nivel. A raíz de este sentir, la UNAE elaboró en el año 2017 su propuesta formativa.

En este escenario, se comenzó a perfilar la propuesta de los docentes autores y tutores del octavo ciclo para insertar una metodología de trabajo,



la LS en el territorio, durante el semestre septiembre 2019-febrero 2020, con los estudiantes de EIB y EB. Estos estudiantes docentes ejercían la docencia en diversos cantones de la provincia, tales como Palora, Pablo Sexto, Huamboya, Taisha, Morona, Sucúa, Logroño, Santiago de Méndez, Tiwinza, San Juan Bosco y Gualaquiza, en una diversidad de escuelas unidocentes, pluridocentes y completas. Los estudiantes docentes se encargaron de ejecutar las propuestas diseñadas por el grupo de trabajo con la respectiva asesoría. Esta investigación tiene como objetivo sistematizar tal experiencia pedagógica. El uso de la LS como método de optimización de los procesos pedagógicos en ámbitos de pluriculturalidad es innovador y aún más en la formación docente. El afán es que por su intermedio se pueda mejorar la gestión docente en la práctica pedagógica en contextos culturales donde prevalece la diversidad.

Para cumplir este objetivo se han planteado estas preguntas: ¿qué procesos se vivenciaron en la aplicación de la LS como estrategia pedagógica en los participantes del Programa de Profesionalización de la Universidad Nacional de Educación del Centro de Apoyo de la Universidad Nacional de Educación en Macas, ubicado en la Provincia de Morona Santiago?, ¿cuáles fueron las mejoras evidenciadas en la aplicación de la Lesson Study?

Marco teórico

La LS es una metodología que se remonta a una tradición dentro del sector educativo japonés, su éxito se atribuye al cambio de prácticas del docente y a su participación en el estudio de la lección (Murata, 2011); de la versatilidad con que se aborda el ejercicio docente subyace la consecución de los triunfos académicos. Pérez Gómez y Soto (2011) la describieron como un conjunto de prácticas, hábitos, relaciones interpersonales y herramientas que ayudan al profesor a trabajar de forma cooperativa en un proceso de acción e investigación. Se mantiene el foco de atención en el aprendizaje de los estudiantes, se mejora la enseñanza en su contexto real y se fortalece el desarrollo de competencias profesionales en comunidades de aprendizaje

Para la Maths Development Team (2017), la LS implica un proceso estructurado del estudio de la lección. Los maestros trabajan juntos para formular soluciones a los desafíos que encuentran durante el proceso de enseñanza aprendizaje. En la práctica, esto implica que un número determinado de docentes se reúne con la finalidad de organizar los preceptos instruccionales. La metodología se puede abordar con las siguientes fases: (a) planificación colaborativa de una lección de investigación, (b) enseñar la lección de investigación, (c) recolección de datos a

medida que se desarrolla la lección, (d) reflexionar sobre lo observado en la lección, y (e) el diseño de la nueva lección (Maths Development Team, 2017).

En esencia, las fases del modelo LS ofrecen a la educación, a través del intercambio de conocimiento profesional sobre la enseñanza, la oportunidad de obtener avances significativos que coadyuven a la mejora de los procesos educativos. El objetivo de la aplicación es brindar beneficio no solo al perfeccionamiento de las competencias profesionales de los docentes, sino también a superar las brechas cognitivas de los estudiantes.

Varios estudios previos corroboran la importancia de esta metodología. Llerena (2018) socializó los resultados alcanzados al introducir la metodología de la Lesson Study en el primer semestre de la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, como estrategia de formación docente que se articuló con la investigación-acción en las prácticas preprofesionales. Como resultado, apreció transformaciones cualitativas importantes en la formación docente de los profesores en formación, así como en la práctica didáctica de los docentes que compartieron la experiencia.

Por su parte, la investigación de Del Río Fernández (2021) dio cuenta de un proyecto de innovación desarrollado en la UNAE. El autor llegó a considerar que no es posible proporcionar fórmulas universales, recetas que puedan ser aplicadas por los educadores y las educadoras en cualquier circunstancia. La universalización de la educación y la diversificación de los contextos de enseñanza han dado lugar a que los “problemas” que se planteen ya no sean simplemente técnicos, sino adaptativos.

En esta investigación se asume, además, el paradigma socio-crítico que, en palabras de Ferrada y Cabrera (2016), busca descubrir el potencial emancipador del sujeto y de los grupos que investiga de forma recíproca y desde un pensamiento divergente y con ello pretende el desarrollo humano pleno ante los retos y desafíos sociales.

Metodología

El enfoque de este estudio es el cualitativo. Además, aborda el tema desde la sistematización de experiencias, concebida como el ordenamiento y la reconstrucción de los fenómenos sociales estudiados desde la reflexión crítica para interpretar y comprender mejor tales las experiencias. Ese análisis genera un cúmulo de conocimientos fundamentados, que pueden ser contrastados con otras experiencias que permitan la ocurrencia de axiomas preliminares para estudiar la praxis docente (Expósito y González, 2017). Para Jara (2012), la sistematización es la interpretación crítica de una experiencia a partir de la

categorización y reconstrucción de los factores que han intervenido en dicho proceso para relacionarlos y de ese modo construir nuevos conocimientos. Es un método innovador para edificar mecanismos de interlocución y diálogo de saberes.

Esta sistematización de experiencias comprende estos momentos (Jara, 2012):

1. Punto de partida: consiste en registrar ordenadamente todas las ocurrencias que acontecen durante la experiencia con el fin de recopilar las actividades inherentes a lo que se desea sistematizar.
2. Preguntas iniciales: es el punto de partida en el que se ordenan las ideas de las experiencias que se desean sistematizar, lo que sirve para llevar a cabo un análisis metacognitivo y el reordenamiento de la información para ser clasificada, tomando en cuenta la misión, estrategias, posibilidades e intereses.
3. Recuperación del proceso vivido: implica recabar organizadamente la información de forma clara y visible, basándose en los registros asentados que permiten catalogar e identificar la etapa experiencial para poder sintetizarla.
4. La reflexión de fondo: trata de la reconstrucción histórica y participativa, la interpretación crítica de lo ocurrido, los componentes, particularidades que son únicas, la confrontación o plano de contraste con la realidad encontrada para luego sensibilizar y concientizar a los involucrados si lo amerita.
5. Los puntos de llegada: reflexionar de forma organizada y coherente la significación de la experiencia para formular conclusiones, comunicar los aprendizajes y compartir resultados.

Las técnicas que se usaron para recabar información fueron las notas de campo, el registro de experiencias, la observación participante y la entrevista semiestructurada, recogidas a través del cuaderno de notas y fichas de registro.

Los participantes de la experiencia que se valoró trabajan en los once cantones de la provincia. En este tejido amazónico, se encuentran escuelas clasificadas de la siguiente forma: unidocentes (un único docente a cargo de más de un grado de EGB, entre 1° a 7°), pluridocentes (tienen menos docentes que grados, siempre y cuando exista al menos un estudiante matriculado en cada uno de estos grados, para una oferta educativa entre 1° a 7° grado de EBG) y completas, (instituciones que cuentan con al menos un docente para todos los grados correspondientes a la oferta educativa entre 1° a 7° grado de EBG), según establece el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC, 2015).

En este contexto, se encuentran docentes con

títulos académicos de grado, posgrado, y también con títulos a nivel tecnológico y de bachillerato, estos dos últimos son quienes participan en el Programa de Profesionalización de la Universidad Nacional de Educación. La mayoría de docentes son contratados, otro grupo posee nombramiento provisional o fijo. Ambos, al no tener el título habilitante que solicita la LOEI, no poseen estabilidad laboral. Estos elementos son importantes, pero no han incidido en su motivación para seguir contribuyendo en la educación de los estudiantes de la Amazonía.

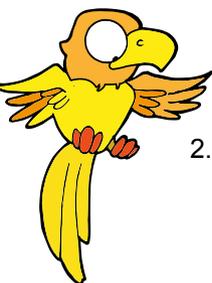
En el Centro de Apoyo de la Universidad Nacional de Educación en Macas se atiende a 250 estudiantes que se encuentran cursando el quinto, sexto, séptimo y noveno ciclo. En el 2021, se concretó la graduación de la primera promoción de docentes de las carreras de profesionalización que incorporó a 91 nuevos licenciados al sistema educativo a quienes se los dotó de herramientas de vanguardia para trabajar y de metodologías actualizadas para mejorar sus prácticas docentes y así encarar los nuevos retos que exige la educación y la LS.

Resultados

El desarrollo de las actividades educativas con los estudiantes-docentes, se llevó a cabo en las instalaciones del Colegio de Bachillerato Macas, donde asistían los fines de semanas para recibir el asesoramiento y retroalimentación acerca del trabajo de estudio independiente que desarrollan durante la semana a través de su aula virtual. Se usó la modalidad a distancia, definida por el Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), en su art. 26, como aquella en la que se enseña mediante un “proceso autónomo de aprendizaje de los estudiantes para el cumplimiento del currículo nacional, sin la asistencia presencial a clases y con el apoyo de un tutor o guía, y con instrumentos pedagógicos de apoyo, a través de cualquier medio de comunicación” (p. 9).

Como parte de lo establecido en la LOEI, se trabajó con un par o trío pedagógico, denominados *docentes autores* y *tutores*. Este personal, según Macías Ibarra y Mera García (2019), ejecutan una planificación consensuada dentro de la dinámica de pares y tríos pedagógicos, que son los encargados de llevar el proceso de formación en la carrera a distancia. El autor dirige y construye con el estudiante-docente en el aula presencial y el tutor acompaña en las escuelas los procesos de investigación de su práctica, fortaleciendo las estrategias o recursos propuestos por los estudiantes docentes.

La puesta en práctica del método fue registrada de acuerdo con el esquema organizativo, tomando en cuenta que se hace la interfaz metodológica entre la



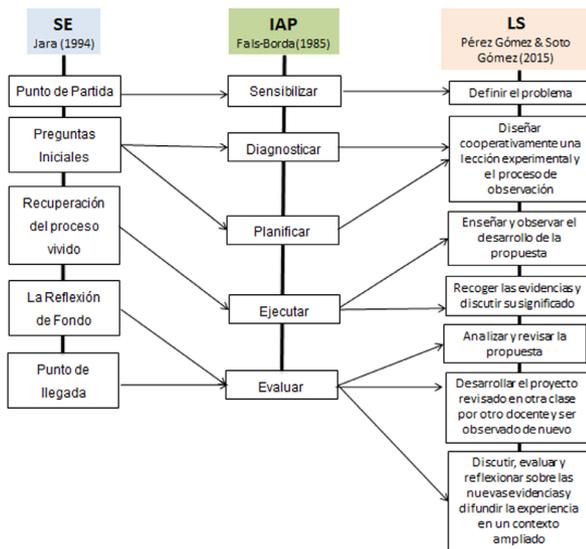
Sistematización de Experiencia (SE), la Investigación Acción Participante (IAP) y la Lesson Study (LS), tal como se explica en la Tabla 1:

Tabla 1. Interfaz metodológica entre SE- IAP- LS

| SE Expósito y González (2017), Jara (1994) | IAP Fals-Borda (1985) | LS Pérez Gómez y Soto Gómez (2015) |
|---|--------------------------|--|
| Punto de Partida | Sensibilizar | Definir el problema |
| Preguntas iniciales | Diagnosticar | Diseñar cooperativamente una lección experimental y el proceso de observación. |
| | Planificar | |
| Recuperación del proceso vivido | Ejecutar | Enseñar y observar el desarrollo de la propuesta. |
| | | Recoger las evidencias y discutir su significado. |
| La reflexión de fondo | Evaluar | Análisis y revisar la propuesta. |
| | | Desarrollar el proyecto revisado en otra clase por otro docente y ser observado de nuevo. |
| Punto de llegada | | Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y difundir la experiencia en un contexto ampliado. |

Fuente: Jaramillo et al. (2020)

Figura 1. Interfaz metodológica entre SE- IAP- LS



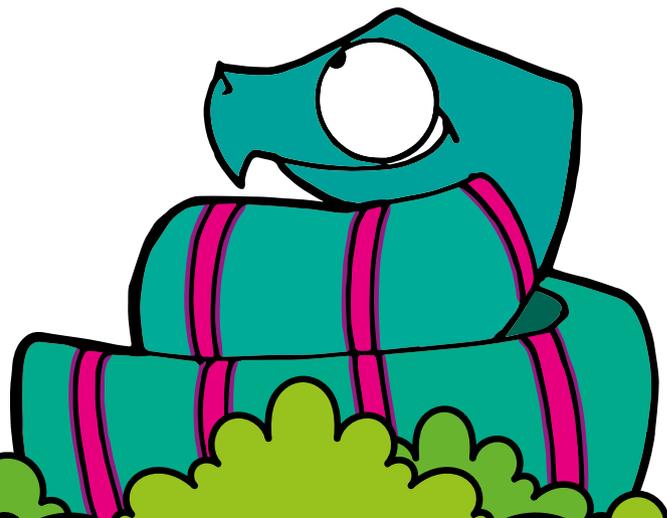
Fuente: Jaramillo et al. (2020)

A medida que se iban organizando las experiencias, se desarrolló el método IAP y se aplicó la LS. Esto fue posible gracias a la articulación realizada: se comenzó desde el punto de partida, se formularon las preguntas iniciales, se recuperó el proceso vivido, se hizo la reflexión de fondo y se llegó al punto de arribo (Jara, 2012). En este momento se incluyó la

IAP para sensibilizar, diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar. Paralelamente se intercaló con las fases propuestas por Pérez Gómez y Soto Gómez (2015) para abordar la LS: definir el problema; diseñar cooperativamente una lección experimental y el proceso de observación; enseñar y observar el desarrollo de la propuesta; recoger las evidencias y discutir su significado; analizar y revisar la propuesta; desarrollar el proyecto revisado en otra clase por otro docente y ser observado de nuevo; discutir, evaluar y reflexionar sobre los nuevos datos y difundir la experiencia en un contexto ampliado. Solo se sistematizaron las vivencias de la primera puesta en práctica de la planificación. La finalización del semestre y las circunstancias sanitarias derivadas de la pandemia, que son ajenas a los investigadores y a la universidad, impidieron un proceso de estudio más amplio.

En la asignatura de Cátedra Integradora y Lesson Study del octavo ciclo se constituyeron tres grupos, cada uno de ellos guiados por la pareja pedagógica docente autor-tutor, se denominaron G7, G8 y G9, que comprendían a 91 estudiantes: 43 de EB y 48 de EIB. Se organizaron un total de 37 equipos de la LS integrados por dos a tres estudiantes, incluso cuatro. Para esta organización se consideraron aspectos como la jurisdicción, situación geográfica, grado e institución educativa, lineamientos sugeridos desde la planificación de las asignaturas. En la práctica, entraron en juego otros criterios relacionados con la empatía entre ellos, su historia como compañeros de estudio, su punto de vista respecto al estilo de trabajo del otro, puesto que en los ciclos anteriores ya elaboraron los Proyectos Integradores de Saberes (PIENSA).

Una vez conformados los grupos, seleccionaron la asignatura de trabajo y el grado o nivel en el cual se iba a desarrollar la LS. Como estrategia para recoger información, se trabajó en una clase asistida con el objetivo instruir sobre el diseño de instrumentos de observación para la recolección de datos y realizar ejercicios de identificación de problemáticas en el aula, empleando la técnica del árbol de problemas. Posteriormente, se elaboraron los instrumentos de observación de su práctica: diario de campo y la lista de cotejo, entre otros.



Los estudiantes-docentes, en cada uno de sus respectivos establecimientos, anotaron los hechos durante las horas de clases impartidas en las asignaturas de Lengua y Literatura, Matemática, y en un mínimo porcentaje en Estudios Sociales y Ciencias Naturales. La inclinación a investigar las dos primeras asignaturas surgió por la convicción de los docentes-estudiantes de que eran las de mayor relevancia, además, son las que tienen más horas para estar en contacto con los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para llevar el control de lo hecho, se sugirió elaborar un diario de campo considerando el registro de por lo menos tres sesiones de clases en diferentes momentos. El objetivo fue obtener suficiente información para la toma de decisiones. En su inicio, se visualizaron algunas dificultades en virtud de que, en sus reflexiones, los estudiantes manifestaron causas evasivas, por ejemplo: "culpables eran los padres o los anteriores maestros". Considerando estas circunstancias, en el siguiente encuentro presencial se analizó minuciosamente lo visto y se reforzó con la visita a territorio del docente tutor para de esta manera afianzar su conocimiento de la situación problemática a investigar.

Este proceso responde al modelo curricular de la UNAE, el cual da relevancia al componente práctico del currículo de formación, ya que es un programa desde, en y para la práctica (p 21). Un aspecto interesante del proceso se centra en la toma de decisiones por el hecho de que los estudiantes docentes pertenecen a diferentes instituciones educativas (fiscales o fisco-misionales interculturales o bilingües) ubicadas en zonas urbanas o rurales y unidocentes, pluridocentes y completas. En el proceso de deliberación se determinó al establecimiento educativo y grado para el cual se iba a planificar e impartir la clase. En esa discusión, los participantes identificaron que en algunos planteles las autoridades y padres de familia los apoyaban constantemente con materiales, espacios y tiempo, lo que permitió establecer este elemento como un criterio de decisión. Otro factor considerado fue el número de estudiantes y el manejo del grupo por parte del estudiante-docente para desarrollar la planificación.

El primer borrador de la planificación se elaboró en una sesión presencial. Se inició esta actividad aplicando la técnica de la triangulación curricular, la cual permite valorar la puesta en práctica de un acto educativo: se evalúa el papel del docente, del estudiante y del proceso enseñanza aprendizaje.

Durante la investigación, el docente tutor visitó el territorio y comprobó que los estudiantes docentes que laboran en los establecimientos interculturales bilingües no manejaban el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), sino los textos entregados por el Ministerio de Educación. Por

esta razón, los estudiantes-docentes hacían un doble esfuerzo para relacionar el objetivo, saberes o conocimientos con el dominio: estructura curricular de EIB que si debe ser bilingüe.

El manejo de la planificación multigrado para una sesión de aprendizaje trajo consigo una demanda mayor de tiempo para los estudiantes docentes de EB y de EIB, puesto que, como mínimo, son dos planificaciones en una. Otro aspecto que se presentó fue nivelar esta planificación con los tiempos del Plan de Unidad Didáctica (PUD) y Plan Curricular Comunitario (PCC).

En la formulación de los objetivos, la desagregación de la destreza con criterio de desempeño/saberes y conocimiento, indicador de aprendizaje/dominios, permitió que el equipo de las carreras de EB y EIB analizara continuamente la importancia de su articulación en sesiones de aprendizaje de 45 minutos en las IE completas y de 60 minutos en las IE unidocentes y pluridocentes. Los estudiantes docentes estaban familiarizados con la planificación para seis semanas o cinco días, y de esta manera se avanzó con el diseño de los otros elementos de la lección.

En la segunda fase de la LS, se percibió la resistencia para manejar las estrategias desde otra óptica. Caruth y Caruth, citados por Córlica (2020), definieron a esta resistencia como: "un comportamiento observable en respuesta al desagrado o desafío que sienten los docentes como consecuencia de la introducción de nuevas ideas, métodos o dispositivos" o bien como "el grado en el que se está sistemáticamente en desacuerdo con cualquier iniciativa que involucre a lo nuevo dentro de la institución" (p.13). La resistencia al cambio se fue disipando en la medida en que los estudiantes docentes se fueron empoderando de las implicaciones del estudio de la lección.

La planificación en la EB y la planificación de la EIB están definidas de forma diferente de acuerdo con el Ministerio de Educación. En el caso de la EB, los elementos que componen la planificación son



los objetivos, la destreza con criterio de desempeño, metodología (anticipación, construcción de conocimiento y consolidación), indicador de evaluación y la evaluación. Para la EIB, las innovaciones pedagógicas del CCIB, unidades de aprendizajes (saberes, conocimientos y dominios (contextualizados), metodología del sistema de conocimiento (fases el dominio, aplicación, la creación y finalmente, la socialización), finalizando con el acompañamiento pedagógico (MOSEIB). En consecuencia, era necesario discriminar entre los grupos de estudiantes docentes de EB y los de EIB.

Los estudiantes docentes exploraron diversas propuestas desde la experiencia del equipo, el número de alumnos, las herramientas tecnológicas, la consulta en medios digitales, la disponibilidad de escuela rural o urbana, completa, unidocente o pluridocente, para plasmar estos recursos en la planificación. Este proceso de reflexión se llevó a cabo en la clase presencial, con la pareja pedagógica, y fue fortalecida en el territorio con el acompañamiento del docente tutor.

Previo a la implementación de la clase, los grupos de la LS debieron relacionar y fundamentar teórica y metodológicamente sus decisiones sobre la elección de las estrategias y recursos didácticos. De esta forma se cumplía con el modelo curricular de la UNAE (2017) que expresa que “no debe haber ni teoría o investigación descontextualizadas ni práctica rutinaria, repetitiva, al margen de la reflexión y la crítica” (p.24). Esto obligó a hacer nuevos ajustes en algunos casos y, en otros, a tener la certeza de lo hecho en función de los estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

En la fase de la LS, enseñar y observar el desarrollo de la propuesta, se construyó la guía de observación de la clase. Para ello se revisó nuevamente la planificación, el ciclo de aprendizaje, las fases del conocimiento de acuerdo con la carrera que cursan, la selección de los alumnos focos, la preparación de cada actor con el material necesario para la acción y el cronograma de visita del tutor para la filmación.

Seguidamente, se activó la ejecución de la clase planificada con la presencia del docente tutor, quien apoyó con la filmación. Los integrantes del equipo asumieron sus roles asignados con anterioridad. En esta ocasión, todos los grupos consideraron pertinente que el docente que trabajaba con los estudiantes debía implementar la sesión de aprendizaje. Se filmó durante 45 minutos en las escuelas completas y 60 minutos en las unidocentes o pluridocentes. Tras la culminación de la grabación se reunió el equipo con el docente tutor para dialogar sobre sus primeras impresiones, entre las cuales se pueden destacar a manera de ejemplos las siguientes:

“Me puse nervioso, pese a que en sexto ciclo ya nos filmaron las clases”.

“Como el audio del video no se escuchó, los niños no respondieron”.

“Es importante que los niños manejen sus emociones, ya que una estudiante al inicio estaba animosa, pero cuando algo no lograba hacerlo rápido iba perdiendo el interés”.

“Me olvidé de utilizar todos los materiales, ya que no estoy familiarizada con el uso del proyector”.

“Cumplimos con lo planificado en el tiempo establecido, todos participaron”.

“Las lecturas fueron extensas y sí, las resumimos para esta clase, por ello no se completó totalmente la consolidación”.

La investigación en su desarrollo analizó dialógicamente la gestión en el aula. El objetivo era determinar cómo aprenden los estudiantes docentes a seleccionar las estrategias y recursos con mayor pertinencia; frente a ello, expresaron que hay niños que participan más cuando asumen un rol protagónico, el tiempo de atención al discurso del docente es poco, algunos niños necesitan la aprobación del docente para continuar y otros son completamente independientes.

Por otra parte, algunos de los docentes que ejecutaron la clase se sintieron juzgados y otros, en cambio, fueron los primeros en detectar sus falencias. Cabe recalcar que desde los primeros encuentros se manifestó que el objetivo de esta metodología era reflexionar sobre la práctica del docente, mediante el acompañamiento de sus pares, en función de cómo aprenden los estudiantes docentes.

El diálogo entre los participantes sobre las impresiones de la clase filmada fue un insumo para desarrollar la fase 4 nombrada “Recoger las evidencias y discutir sus significados”. El diálogo fue grabado con el objetivo de que en el siguiente encuentro cada grupo se reuniera para discutirlo. De este ejercicio se elaboró un acta, en cuyas conclusiones se aludió a los aspectos que deben modificarse en la planificación.

La quinta fase de la LS “Analizar y revisar la propuesta” se trabajó en los distintos formatos para el análisis y revisión de la intervención educativa de los estudiantes-docentes, quienes adecuaron la propuesta a las necesidades de sus educandos. Entre algunos de los aspectos que se modificaron se destacan la extensión de los textos de lectura, la reducción del tiempo para las indicaciones y el desarrollo de la motivación en la clase. Estos puntos quedaron plasmados en el proyecto PIENSA que se socializó a través de una exposición como cierre del ciclo.

Como parte del seguimiento durante el semestre julio 2020-noviembre 2020, se encuestó al grupo de docentes-estudiantes para recibir impresiones, avances y dificultades presentadas en el nuevo escenario. De esta encuesta, se ha seleccionado una muestra de comentarios que se presentan a

continuación:

Estudiante 10: “Dentro de la metodología es la formación y transformación como docente tenemos que prepararnos bien en las clases para poder enseñar a nuestros estudiantes aplicando el plan de clase y las evaluaciones para ver el desarrollo de las destrezas y habilidades de cada niño para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje”.

Estudiante 2: “Por ser una institución unidocente se tiene que buscar otros compañeros de otras instituciones educativas y en muchos de los casos nuestros alumnos no se benefician de este trabajo”.

Estudiante 3: “A partir de la estrategia resolución de problemas, se ha visto conveniente ante esta realidad buscar estrategias de solución, mediante el uso y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), a pesar de las dificultades en las que cada familia no tiene”.

Estudiante 4: “Como docente he cambiado mi manera de dar clases, mejorando mi propia práctica docente”.

Estudiante 5: “La Lesson Study tiene como ventaja que los estudiantes aprendan la metodología colaborativa entre diferentes compañeros”.

Estudiante 25: “Es importante seguir buscando soluciones y que se ejecute un trabajo en equipo para que, por medio de la Lesson Study podamos solucionar problemas que existen dentro del ámbito educativo”.

Estudiante 16: “Mayor capacitación para todos los docentes de la zona para su aplicación y que conozcan todas sus potencialidades.”

Estudiante 8: “Por lo que la mayoría de los estudiantes no tienen las herramientas tecnológicas para la conexión y a la vez no trabajamos presencial en el aula”.

Estudiante 28: “Mejorar la calidad educativa, seguir buscando nuevas estrategias, investigando, innovando cada día más para que haya un aprendizaje eficaz en cada uno de nuestras instituciones educativas.”

Estudiante 20: “Una oportunidad para mejorar, cada docente construye y desarrolla sus propias prácticas en el aula”.

Estudiante 5: “Se replanificó mediante un trabajo autónomo de fácil comprensión y realización de los estudiantes tomando en consideración la realidad y entorno en los que se desenvuelve el estudiante. Y también se replanificó para el acompañamiento pedagógico de cada estudiante visitándoles dos veces por semana en sus viviendas, ya que no cuentan con los servicios de comunicación como la radio, internet, el teléfono y al finalizar evaluará el trabajo el docente y el padre de familia”.

Estudiante 64: “A través del trabajo colaborativo entre los integrantes de la Lesson Study, buscando nuevas estrategias de aprendizaje enfocados en cómo aprenden los estudiantes, sus ritmos de aprendizaje y sus diferencias individuales”.

La realidad de la práctica de los estudiantes docentes cambió abruptamente por la situación de riesgo sanitario originado por la pandemia. El cambio de la modalidad presencial en las escuelas a no presencial afectó el proceso final de la aplicación de la Lesson Study en la investigación. Pese a ello, los estudiantes docentes aprendieron y compartieron la metodología LS con sus compañeros de institución y este ejercicio abrió un nuevo escenario de posibilidades a las instituciones involucradas. Otros, en calidad de directivos, propusieron la implementación de la LS en las instituciones educativas donde laboran, oficializando la metodología para mejorar sus prácticas.

En esencia y pese a no aplicar las últimas dos fases de la metodología de la LS, se mejoró el proceso de enseñanza en las escuelas intervenidas, ya que los estudiantes-docentes dieron respuesta a las dificultades que se les presentaron antes de la emergencia sanitaria y recrearon las formas de hacer su docencia. Los estudiantes docentes aprendieron a despojarse de sus prácticas solitarias para adaptarse y desarrollar una nueva forma de docencia fundamentada en un “nosotros” que se proyecta en cada “yo”, ya que cada acierto y desacierto es producto del trabajo mancomunado de quienes se disponen a ser en el hacer para saber. Además, se logró divulgar y socializar la experiencia de la aplicación de la LS a otros docentes de las instituciones educativas gracias los estudiantes docentes que participaron en la investigación.

Conclusiones

El ciclo de reflexión-acción que promovió la investigación en la LS representó una oportunidad para los participantes del Programa de Profesionalización de la Amazonía porque los llevó a revisar sus acciones en el plano concreto y a poner de manifiesto los aciertos y desaciertos en su quehacer diario. Como hecho colateral, se observó que en la EIB en la que laboran estudiantes docentes que participaron no se maneja el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, MOSEIB, por la utilización del material de apoyo desarrollado para la Educación Básica.

En cuanto a los procesos que se vivenciaron en la aplicación de la Lesson Study como estrategia pedagógica en los participantes, se pueden apreciar que los estudiantes docentes descubrieron nuevas

formas de estudiar su práctica, en cada paso se apreciaron avances e incertidumbres descubiertos en los casos más complejos. Se potenció el trabajo colaborativo, se abrieron las puertas para el aprendizaje entre pares, sobre todo en los que el líder de grupo era director o rector de la institución. A grandes rasgos, la aplicación de la Lesson Study en la investigación ayudó al logro de conocimientos y a la reflexión sobre la práctica docente, así como a visualizar posibilidades para mejorarla y transformarla; además potenció el trabajo colaborativo. En relación con la pareja pedagógica, se concluyó que es preciso buscar puntos de encuentro para orientar y dar seguimiento a los estudiantes docentes y así superar conflictos de interés.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, G. F. (2017). ¿Qué es para la UNAE estar en la Amazonía? En UNAE (Ed.), *Sacha Yachay* (pp. 11-35). UNAE.
- Calvo Salvador, A., Hayas Salmón, I. y Rodríguez Hoyos, C. (2021). Aprendiendo el oficio. El modelo Lesson Study para mejorar la docencia en la universidad. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 211–234.
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272.
- Del Río Fernández, J. (2021). La Lesson Study como estrategia formativa para aprender a enseñar en la universidad. Algunas reflexiones derivadas de un proyecto de Innovación Educativa desarrollado en la Universidad Nacional de Educación (UNAE). *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 171-180. <https://doi.org/10.5209/rced.68205>.
- Expósito, D. y González, J. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(2), 10-16.
- Ferrada, D. y Cabrera, F. C. (2016). La producción de conocimiento científico en la educación desde el paradigma y la racionalidad socio crítica. *REXE Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(4) 83-90.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2011). *Censo de población y vivienda*. <https://n9.cl/mdyo3>.
- Jara, O. (2012). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CEP-Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Jaramillo, N., Bonito, M. S. y García García, W. (2020). Las TIC un desafío en el proceso de formación docente: UNAE Morona Santiago. *Mamakuna*, 14, 85-95.
- Llerena, O. (2018). Lesson Study: una experiencia de investigación formativa vinculada a la práctica preprofesional. En REDEM (Ed.), *Escenarios educativos latinoamericanos. Una mirada desde las universidades* (pp. 128-144). REDEM.
- Macías Ibarra, S. D. y Mera García, Y. A. (2019). La metodología de la lesson study en el proceso enseñanza aprendizaje universitario. Una experiencia en el Centro de Apoyo San Vicente UNAE-Manabí. *Mamakuna*, 11, 28-35.
- Maths Development Team (2017). *A Handbook for Lesson Study: including a Research Lesson Proposal Template*. PDST/Mata/Lesson Study.
- MINEDUC (2015). Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, actualización.
- Murata, A. (2011). *Introduction: Conceptual Overview of Lesson Study*. <https://n9.cl/k5igm>.
- Pérez Gómez, Á. y Soto, E. (2015). Un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84, 15-28.
- Universidad Nacional de Educación (2017). *Modelo Pedagógico de la UNAE*. <https://es.calameo.com/read/004628483229f19695c71>.

