



ESTUDIO DE CLASES Y SU CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE. UN ESTUDIO DE CASO

LESSON STUDIES AND THEIR CONTRIBUTION TO TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT. A CASE STUDY

Jorge Rojas-Bravo (*)
Jorge Gajardo Aguayo
Catherine Albornoz Torres
Javiera Romero Inostroza
Universidad de Concepción
Chile

Resumen

En el contexto de la implementación de un Estudio de Clases en una microrred de escuelas públicas, se describen sus etapas y su contribución en el desarrollo profesional docente. Aplicando un estudio de caso intrínseco, se realizan observaciones y entrevistas semiestructuradas a un conjunto de docentes en el área del Lenguaje para indagar los impactos percibidos en su desarrollo profesional como también en los elementos de los estudios de clase que requieren ajustes. Para el análisis se desarrolló una codificación abierta hasta determinar elementos temáticos significativos. Dentro de los resultados, los docentes reconocen una contribución en el trabajo colaborativo que logran desarrollar, calificándolo como una experiencia auténtica que desafía y problematiza sus habilidades profesionales claves para su quehacer pedagógico. Finalmente, se discute su aplicación y se proyecta su utilidad para establecer redes de colaboración entre escuelas.

Palabras clave: Estudio de clases; desarrollo profesional; retroalimentación; innovación pedagógica; objetivo de enseñanza.

Abstract

In order to better understand the contribution of Lesson Study to teacher professional development, their implementation in three Chilean schools is analyzed. Using an intrinsic case study design, semi-structured interviews were conducted in a group of language teachers, to investigate the possible impacts the lesson study implementation may have had on their professional development, and analyze the elements that need adjustment. The analysis was carried out by means of open coding to reveal relevant themes. Results showed that teachers acknowledged a contribution in the collaborative work they were able to do, describing the process as an authentic experience that positively affected key professional skills for their pedagogical work. Finally, aspects of its implementation are discussed, and projections of its usefulness are made to establish a collaborative network between schools.

Keywords: Lesson studies; professional development; feedback; educational innovation; teaching objective.

(*) Autor para correspondencia:
Jorge Rojas-Bravo
Departamento de Teoría, Política y
Fundamento de la Educación
Escuela de Educación
Universidad de Concepción
Víctor Lamas 1280, Concepción, Bío Bío
Correo de contacto: jorgemanrojas@udec.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 30.05.2021
ACEPTADO: 21.11.2021
DOI: 10.4151/07189729-Vol.61-Iss.1-Art.1238

1. Introducción

En el contexto internacional, el mejoramiento de la calidad de la educación es un tema de suma importancia. Debido a esto, muchos gobiernos han apuntado sus esfuerzos en avanzar en esta materia y la literatura internacional ha establecido como eje central de la mejora escolar la calidad de los docentes (Barber & Mourshed, 2007; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OECD], 2018), al ser ellos quienes están en relación directa con el aprendizaje de los estudiantes (Ortega, 2011; Robinson, 2018).

Numerosos países han implementado el Estudio de Clases (EC) o *Jyugyo Kenkyu* buscando fortalecer el desarrollo profesional de sus docentes. El EC fue desarrollado en Japón como un método de enseñanza basado en una indagación abierta el cual ha sido una constante en cómo los docentes japoneses llevan a cabo sus clases (Lewis, Perry & Murata, 2006). De acuerdo a Lim-Ratnam, Lee, Jiang y Sudarshan (2019), el propósito principal de conducir estudios de clase es ayudar a los docentes a ser aprendices a lo largo de la vida a través del desarrollo y participación en una comunidad de aprendizaje profesional.

En The Lesson Study Group de Mills College (2018) se definen los estudios de clases como una idea simple: si quieren mejorar su enseñanza, ¿qué no puede ser más obvio que colaborar con tus colegas y planificar la enseñanza y examinar sus impactos en los estudiantes? El EC es un método de trabajo colaborativo entre docentes, cuyo objetivo es mejorar las prácticas pedagógicas de los profesores participantes. Es una metodología versátil que ha sido aplicada en variados contextos, como una forma de ayudar a la formación inicial docente (Braga Blanco, Verdeja Muñiz & Calvo Salvador, 2018) para que los profesores analicen y critiquen mutuamente sus métodos y recursos de enseñanza con el fin de impactar positivamente la profesionalización docente (Peña, 2012), la calidad de la enseñanza y del currículo (Isoda & Olfos, 2009; Mena, 2007), cambiando el foco hacia el aprendizaje de los estudiantes y cómo ellos aprenden (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2017; Soto & Pérez, 2015; Soto Gómez, Serván Núñez, Peña Trapero & Pérez Gómez, 2019).

El EC es un proceso cíclico que se propone para mejorar la enseñanza por medio de la observación y la reflexión docente. En la literatura se presentan diferentes esquemas para desarrollarlos (Benavides & Calvache, 2013; Isoda & Olfos, 2009; The Lesson Study Group at Mills College, 2018; Peña, 2012). Si bien todos ellos comparten el mismo principio y en cierta medida contienen los mismos elementos, la ruta que proponen Fujii (2014), Murata & Takahashi, (2002) y Takashashi & McDougal (2016) desagrega la implementación en 5

momentos: a) generar una meta, b) planificar una clase, c) realizar la clase investigada (*research lesson*), d) postdiscusiones de la clase, y e) reflexión.

Sin embargo, las aplicaciones del EC fuera de Japón son variados y con disímiles resultados para el desarrollo profesional docente al considerar el *saber* acumulado en los contextos (Perry & Lewis, 2009; Takashashi & McDougal, 2016) y los tipos de creencias y culturas escolares presentes (Seleznov, 2018). En América Latina, desde hace ya algunos años, esta metodología ha comenzado a expandirse gracias a los convenios establecidos con la Agencia de Cooperación Internacional de Japón (JICA) (Isoda, Arcavi & Mena, 2007; Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2009). En Chile se han realizado estudios en esta materia, una gran cantidad enfocados en el área de matemáticas (Estrella, Zakaryan, Olfos & Espinoza, 2020; Garay, 2018; Montoya, 2016; Olfos, Estrella & Morales, 2015) y otras recientes exploraciones en el área de la diversidad (Duk & Hernández-Ojeda, 2020). Si bien existen experiencias de implementación en Latinoamérica y Chile, es necesario considerar variados desafíos que surgen en nuestros contextos.

Un factor que incide en la efectividad del método son los conocimientos que poseen quienes dirigen estos procesos como quienes participan de ellos. Fuera de Japón los docentes en general, así como directivos, no poseen conocimientos acabados y contextualizados sobre el método (Takahashi & McDougal, 2016). Este aspecto fue ratificado para el caso de Chile por el estudio de Duk y Hernández-Ojeda (2020). Considerando estas condiciones, existen experiencias internacionales que han realizado redes de colaboración entre la academia y el sector escolar (Godfrey, Seleznov, Anders, Wollaston & Barrera-Pedemonte, 2019). Según Godfrey et al. (2019), desde la academia se puede contribuir con la experticia y guiar a los docentes para desarrollar, por ejemplo, el cómo formular metas concretas y medibles sobre el aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, fuera de Japón, en aquellos lugares donde los docentes no están familiarizados con los procesos de indagación, que aplica para el caso latinoamericano, se requiere de apoyo experto para evitar una débil aplicación de los EC.

La motivación de los docentes es otro factor esencial para hacer frente a los requerimientos propios de la metodología: es importante que quienes participen de la metodología lo realicen desde el interés por mejorar su práctica (Lim-Ratnam et al., 2019). En Latinoamérica, y en Chile en particular, juega en contra la baja participación de docentes en actividades institucionales, falta de capacitación y la escasez de compromiso, el temor y la desconfianza de ser evaluado por otros, lo que conlleva a un aislamiento profesional (Arévalo & Núñez, 2016). Además, en muchos de los casos en los que el EC ha sido implementado fuera de Japón, este ha sido

desarrollado con la finalidad de probar y mejorar una estrategia de enseñanza (Takahashi & McDougal, 2016) con un foco centrado en el docente más que en el alumno y su aprendizaje.

Presentar investigaciones sobre el EC realizados desde Chile es significativo para establecer una discusión final sobre la importancia de los contextos y los impactos esperados y reportados en el plano internacional. Primero, Chile presenta una fuerte presión para que los docentes sigan un currículo nacional bastante extenso, donde culturalmente existe una arraigada valoración del trabajo individual (Ávalos-Bevan & Bascope, 2017; MINEDUC, 2015) y un marco de fuerte competencia entre escuelas bajo un sistema de rendiciones de cuenta con altas consecuencias (Falabella, 2014; Parcerisa & Falabella, 2017). El implementar una metodología con un claro acento hacia el trabajo colaborativo bajo este contexto, presenta un reto que es preciso considerar para el análisis y comprensión de los procesos de desarrollo profesional docente y sus impactos en los aprendizajes de los estudiantes.

El presente estudio se propone describir la implementación de las etapas del EC y su contribución en el desarrollo profesional docente, en el contexto de una implementación en una microrred de tres escuelas chilenas. Considerando lo anterior, el artículo aborda las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las tensiones enfrentadas en la implementación del EC? ¿Cuáles son los beneficios que los docentes observan en su desarrollo profesional? ¿Cuáles son los ajustes necesarios para la implementación de los EC? Para finalmente discutir: ¿Se pueden establecer redes de colaboración entre escuelas para implementar los EC?

2. Descripción del contexto de la implementación del ciclo Estudio de Clases

A partir de la experiencia internacional, bajo las recomendaciones y diseño inicial implementado en Londres por el equipo del académico David Godfrey de la University College London (UCL), el Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Líderes Educativos, desarrolló un proyecto de investigación cuya finalidad fue implementar el método de estudio de clases en tres regiones de nuestro país: Región de Valparaíso, Región Metropolitana y Región del Biobío. Este proyecto busca ajustar la implementación del método al contexto chileno y en particular a la realidad de las escuelas participantes, siendo fieles a los principios de colaboración, confianza y reflexión pedagógica (Hummes, Breda, Seckel & Font, 2020). Los resultados que se exponen en este artículo son específicos de la Región del Biobío.

Se definieron tres aspectos como diferenciadores en la ejecución del proyecto respecto a la experiencia nacional (Duk & Hernández-Ojeda, 2020; Estrella et al., 2020; Garay, 2018). El

primer aspecto diferenciador implicó desarrollar el EC **entre escuelas** de similares características, considerando las cuatro fases reconocidas del ciclo EC: indagación, planificación, implementación de la clase y postdiscusión. Generalmente el EC, ya sea en el contexto nacional como internacional, se aplica dentro de las escuelas, más que como una forma de innovación para la mejora sistémica y aprendizaje en red (Fullan & Gallagher, 2020; Mellado, Rincón-Gallardo, Aravena & Villagra, 2020; Rincón-Gallardo, 2019).

El segundo aspecto necesario de explicitar fue la inclusión de pares docentes en el desarrollo de la asignatura de Lenguaje de estudiantes de segundo año básico. Se eligió esta área por decisión de los directores de las escuelas participantes por considerarla prioritaria y estratégica a la vez. También es relevante mencionar la integración del área del Lenguaje con Educación Especial, con el cual se dio posibilidades de colaboración para la respuesta a la diversidad.

Finalmente, se implementa una colaboración entre la academia y el sector escolar en la implementación. Los tres pares docentes fueron apoyados por un equipo externo a sus escuelas. Como profesionales expertos se unieron al proyecto dos profesionales desde el sistema escolar, los cuales dieron apoyo disciplinar y pedagógico. La primera, profesora de Educación General Básica con mención en Lenguaje y jefa de la Unidad Técnico-Pedagógica de una escuela, y el segundo, profesor de Lenguaje de enseñanza media. También el equipo de apoyo estuvo conformado por dos académicos universitarios que dieron los lineamientos para la realización del EC.

Durante la ejecución del proyecto, el equipo “Estudio de Clases” utilizó diferentes herramientas de trabajo, que le permitió organizar el desarrollo de las fases de la metodología y profundizar conocimientos necesarios en torno al nivel y área de trabajo en el cual está enfocado el proyecto (Tabla 1).

Tabla 1.

Etapas del EC y las herramientas utilizadas

Etapas del EC	Herramientas utilizadas
Indagación	Bases Curriculares del Ministerio de Educación, Estándares de Aprendizaje, evaluaciones progresivas de Lenguaje de segundo básico, planilla marco de impacto.
Planificación	Protocolo “Realizando la planificación de la Clase”, marco de impacto, apuntes sobre retroalimentación efectiva, formato

planificación de la clase.

Implementación de la clase Formato observación de la clase, protocolo “Realizando la observación de la clase”, planilla entrevista a alumnos.

Postdiscusión Protocolo “Realizando la postdiscusión”.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, para este proyecto se tenía contemplado la implementación de tres ciclos de EC, uno para cada escuela participante. Sin embargo, debido a los acontecimientos ocurridos en el país en el transcurso del segundo semestre del 2019 (paro docente y estallido social) solo se pudo llevar a cabo un ciclo completo y los restantes llegaron hasta la etapa de planificación.

3. Metodología

La metodología utilizada fue de corte cualitativo. Los estudios cualitativos son estudios inductivos que buscan centrarse en la exploración, descubrimiento y comprensión de los elementos significativos para los actores, reconociendo la especificidad propia de los contextos (Corbin & Strauss, 2015; Taylor & Bogdan, 1987) y su contribución para el entendimiento de lo educativo (Braga Blanco et al., 2018; Landrum, Guilbeau & Garza, 2017; Şentürk & Sari, 2018). La estrategia metodológica del estudio se enmarca dentro de los estudios de caso intrínseco (Stake, 2010) al considerar a los docentes participantes y sus percepciones como unidad básica del análisis.

3.1. Selección de casos y participantes

La muestra del estudio se define como intencionada. En total participaron 6 docentes de tres escuelas con características semejantes. Por cada escuela, trabajaron dos docentes que se desempeñan en el primer ciclo, específicamente en los cursos de segundo básico. Las parejas de cada escuela estaban compuestas por una docente de Lenguaje y una profesora de Educación Diferencial.

Dentro de los criterios para seleccionar a estos docentes, se encuentra la decisión de los equipos directivos de focalizar el trabajo inicial de la lectura, lo cual fue considerado como estratégico para los procesos de mejora escolar que las escuelas estaban desarrollando. Las tres escuelas participantes formaron parte de un estudio previo donde se trabajó preferentemente con los equipos directivos (véase Cortez et al., 2020).

Las tres escuelas participantes comparten varios elementos comunes (Tabla 2), entre los cuales podemos mencionar el que son escuelas públicas urbanas, con baja matrícula y alta vulnerabilidad social. Por otra parte, la Agencia de Calidad de la Educación, según la Categoría de Desempeño, clasifica a dos de ellas como insuficiente y la tercera en un nivel medio bajo.

Tabla 2.

Establecimientos participantes

Escuela	Matrícula 2019	Ive 2019	N° docentes en la escuela	Categoría de desempeño	SIMCE 4° de básico Lenguaje	
					2017	2018
Escuela 1	113	93,75%	22	Insuficiente	203	227
Escuela 2	84	100%	22	Insuficiente	243	209
Escuela 3	151	95,60%	26	Medio	238	252

Fuente: Elaboración propia, con datos obtenidos del MIME-MINEDUC (2020).

Como apoyo a los docentes, se incluyó la participación de cuatro profesionales externos a las escuelas. El EC estuvo compuesto por dos profesionales que pertenecen al sistema escolar y dos profesionales de la academia universitaria. Los dos profesionales del sistema tuvieron el rol

de asesorar pedagógicamente a los docentes, teniendo un rol de “amigo crítico” y estableciendo discusiones pedagógicas. Los profesionales de la universidad fueron los organizadores y también participaron de las discusiones pedagógicas, aunque su rol estuvo más orientado en la estrategia del EC. Adicionalmente, participaron del proyecto dos observadoras pasivas (estudiantes de pregrado) que asistieron a todas las sesiones, tomaron notas y sistematizaron y aplicaron las entrevistas.

3.2. Recolección de información

Se emplearon dos técnicas de recolección de información, la observación y la entrevista semiestructurada. La observación se utilizó como un instrumento dentro de las distintas etapas de la aplicación del ciclo del EC. Para ilustrar, en las instancias de elegir el foco a trabajar en el ciclo del EC, la planificación de la clase y la postdiscusión, se usó la observación pasiva que realizaron las investigadoras seminaristas. Además, se consideraron los productos de cada uno de los ciclos como materiales de análisis. Por ejemplo, los registros del marco de impacto, de las planificaciones y las notas de campo utilizadas en la sesión de implementación de las clases.

Ellas tomaron notas de campo de las reacciones de los participantes y diálogos producidos. Se apoyó el registro de estas sesiones con las grabaciones de audio. Para el caso de la aplicación de la clase, todos los participantes usaron un protocolo de observación, el cual fue trabajado en la planificación de clases. Esta observación tuvo como objetivo centrarse en cómo la dinámica de la clase afectaba la participación de los estudiantes. Por su parte, las notas de campo recogidas fueron presentadas como evidencia y discutidas en el plenario final, una vez finalizada la clase.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas de carácter individual a los docentes participantes. Las entrevistas semiestructuradas son una buena herramienta para focalizar los aspectos a investigar como también para dar la necesaria flexibilidad y apertura para que los actores logren posicionar sus significaciones (Valles, 2000; Vieytes, 2004). En total se realizaron cinco entrevistas, una docente no estuvo disponible. Las entrevistas fueron aplicadas por las observadoras pasivas del proyecto y fueron grabadas en audio y transcritas *verbatim* para su análisis.

Las entrevistas contaron con un guion que fue elaborado internamente por el equipo y validado por una investigadora externa al proyecto de amplia experiencia en investigación e intervenciones educativas. El guion de entrevista consideró los siguientes temas: expectativas relacionadas al trabajo e impacto del EC como herramienta para el desarrollo profesional y evaluar la implementación del EC. Se consideraron estos dos grandes temas y se aplicaron

preguntas referenciales dando espacio para el surgimiento de elementos significativos desde los entrevistados.

3.3. Análisis de la información

Para describir la implementación del ciclo del EC se discutieron las notas de campo y los productos de las sesiones desarrolladas. Para ilustrar se consideraron el desarrollo del marco de impacto y las planificaciones realizadas. Este análisis se desarrolló de forma grupal en el equipo de investigación.

Para el análisis de las entrevistas se siguieron los lineamientos de codificación proporcionados por Corbin y Strauss (2015) respecto a la codificación inicial y formas de codificación según Saldaña (2015). Si bien no se asume íntegramente la teoría fundamentada, se considera su procedimiento para rescatar códigos de significación que fueron surgiendo desde los docentes.

La codificación y las categorías resultantes surgen desde la continua comparación entre las codificaciones de los miembros del equipo investigador. La comparación entre los códigos de los investigadores que analizaron de forma independiente los corpus dio paso a ejes temáticos compartidos y las posteriores categorías de análisis. Se utilizó el programa NVivo 12 para facilitar la codificación y comparación de las respuestas.

3.4. Elementos de confiabilidad y validez

Fueron dos las medidas tomadas para asegurar la credibilidad (Pérez Serrano, 2002) de la recolección de información y análisis. En términos de replicabilidad y confirmabilidad (Pérez Serrano, 2002) se consideró el proceso de validación de la pauta de entrevista y el análisis se realizó en varias etapas, primero desde el análisis de las observadoras pasivas y luego comparándolo con el del resto del equipo. Esto finalmente nos aseguró neutralidad en la interpretación de los resultados.

4. Resultados

4.1. Implementación del ciclo del EC

La implementación fue realizada en cuatro momentos: a) generar una meta, b) planificar una clase, c) realizar la clase investigada (*research lesson*), d) postdiscusiones de la clase y reflexión. A continuación, se describen los principales hitos de cada uno de estos momentos.

a) Generar una meta

Como fue mencionado anteriormente, la meta estuvo determinada desde la priorización que realizaran los equipos directivos de las escuelas. El grupo de docentes consideró que el trabajo de la comprensión lectora de los estudiantes de segundo básico era clave para los procesos de mejora académica que querían iniciar en la escuela. Sin embargo, formular la meta fue una dificultad importante para ellos, porque se debía enmarcar operativamente la consecuencia observada de la comprensión lectora y definir el problema de la práctica asociada a esta.

El marco de impacto fue una herramienta significativa para tensionar a los docentes sobre la evidencia que se disponía para enmarcar el problema de la comprensión lectora. En base a este instrumento, los docentes trabajaron los resultados que les proporcionaban las pruebas progresivas, en este caso de Lenguaje. Al considerar esta evidencia, los docentes lograron establecer la línea base respecto a las habilidades de sus alumnos respecto a la capacidad de identificar información explícita, inferir y generar una opinión respecto al texto y definir metas de aprendizaje para sus alumnos. El marco de impacto fue un instrumento esencial para la planificación de la clase y la observación de la clase práctica.

b) Planificación de clases

La planificación de la clase se basó en un modelo de planificación que contaba con tres secciones distintivas. La primera era realizar preguntas de indagación y explicitar el objetivo de aprendizaje que se iba a perseguir en los estudiantes. Segundo, se planificó la clase en términos de distintas fases a desarrollar con asignación de tiempo aproximado. Finalmente, se planificó la posible interacción que se iba a buscar con los estudiantes a partir de la formulación de preguntas clave desde el docente y sus respectivas anticipaciones de la respuesta del estudiante. El proceso de planificación fue complejo y en un comienzo un proceso lento de aprendizaje. Los docentes discutieron sus propuestas, debatieron sobre cómo utilizar los recursos y compartieron experiencias. Este proceso implicó actualizar conocimientos disciplinares, retomar los estándares de aprendizaje del nivel y explicitar las habilidades buscadas en los estudiantes.

c) Clase de experimentación

La clase de experimentación es cuando el docente anfitrión desarrolla la clase que fue planificada por el equipo EC. Antes de comenzar la clase, el profesor anfitrión realiza una reunión de contextualización de la escuela y la clase. El equipo revisa nuevamente los protocolos de observación y se distribuyen los espacios dentro de la sala de clase. El equipo toma notas del desarrollo de la clase y lo que realizan los estudiantes.

d) Postdiscusión

La postdiscusión está liderada por el docente experto que fue definido al interior del equipo. En esta etapa se aplica un protocolo conocido por todos los integrantes, cuyo propósito es el aprendizaje profesional de todos. Cada uno de los integrantes del EC da cuenta de sus notas de observación, considerando entregar evidencia de las reacciones de los estudiantes sin hacer evaluaciones. Con este ejercicio los docentes lograron evidenciar sus habilidades para observar y concentrarse en las reacciones de los estudiantes. Una vez terminada la entrega de evidencia se comienza la discusión, resumiéndose finalmente en los aspectos relevantes detectados en la implementación de la clase. Se discute la planificación y los aspectos a modificar.

Sin duda, esta etapa del ciclo del EC fue considerada como la más significativa por los participantes. Es aquí donde se aplica y resumen varios de los elementos que se fueron trabajando, como por ejemplo el trabajo colaborativo, la capacidad de usar evidencia y de trabajar la reflexión pedagógica.

4.2. Análisis de las entrevistas

A continuación, se presentan las categorías centrales que surgen de las respuestas de los docentes respecto a la influencia que percibieron en su desarrollo profesional al haber participado del EC. Según las respuestas entregadas por los docentes, el EC influyó en dos grandes ámbitos: (a) se problematizaron creencias y práctica del trabajo colaborativo y (b) se tensionaron y ensayaron habilidades y prácticas profesionales del trabajo de aula: visualizar al alumno y su aprendizaje, confianza profesional, innovación pedagógica y reflexión pedagógica.

(a) Creencias y la práctica del trabajo colaborativo

En relación al ámbito del trabajo colaborativo, los docentes señalaron que se produjo un cambio en la noción de trabajo colaborativo que ellos poseían y representó una práctica auténtica de colaboración.

La noción de trabajo colaborativo previo de los docentes estaba más vinculada a un ejercicio formal de distribución de roles. Ante la pregunta de cómo veía su trabajo colaborativo, previo a la experiencia del EC, los docentes argumentaban:

Docente 2: El trabajo colaborativo nosotros lo veíamos como ya yo voy a hacer esto y tú vas a hacer esto, pero en ningún momento nosotros cuestionamos si lo que hacía ella o lo que hacía yo estaba bueno, nos dábamos ideas de lo que podíamos trabajar y todo lo tomábamos [...].

Tras haber vivenciado el método EC, especialmente los primeros ciclos de definir el problema y la planificación de la clase, los docentes no solo pudieron asignar funciones, sino que especialmente tener una instancia de discusión pedagógica. Al consultar a los docentes sobre cómo impactaron los espacios proporcionados por el EC para la colaboración, ellos mencionaron:

Docente 3: Se produjo un diálogo en donde todos opinaban y sí, era enriquecedor, porque uno iba aprendiendo de las otras experiencias que eran distintas a las que uno vive.

Docente 2: [...] entonces ahora hay como un cierto tipo de análisis de lo que vamos a trabajar, ella analiza lo mío y yo analizo lo de ella y le digo “oye, sabes, tal vez esto no va a funcionar, puede que el alumno se aburra de escribir tanto y tal vez ese no sea nuestro objetivo”. En esas cosas nos ponemos de acuerdo para ir analizando más que nada y ese ha sido el cambio en cuanto al trabajo colaborativo.

Los docentes mencionaron que esta modalidad de trabajo colaborativo es una de las más completas que han experimentado, ya que no solo les permite conocer y compartir experiencias pedagógicas, sino que además es una instancia en la cual se puede conversar con otros profesionales sobre las prácticas docentes desarrolladas en el aula y recibir retroalimentación por parte de dichos profesionales para mejorarlas.

(b) Tensionar y ensayar habilidades profesionales

Los diferentes ciclos del EC permitieron tensionar diferentes prácticas docentes. En las sesiones iniciales, cuando se construye y define el problema, los docentes visibilizaron a los estudiantes. El centrar la atención en los alumnos permitió a los docentes identificar las necesidades de

aprendizaje reales de sus estudiantes, para poder organizar el proceso de enseñanza, planificando y adecuando los recursos y actividades al contexto de los aprendices. La herramienta del marco de impacto fue especialmente útil al respecto. Una docente nos comenta sobre la utilidad:

Docente 4: Yo creo que sí fue útil porque en relación a eso pudimos mejorar bastante lo que nosotras veíamos desnivelado en el curso.

En la experimentación e implementación de la clase, los docentes se vieron expuestos y tuvieron la instancia protegida de trabajar la confianza profesional. Según sus respuestas, el vivenciar esta metodología contribuyó en su confianza profesional, específicamente en aspectos como vencer el temor a ser observado, tolerar y aceptar críticas o sugerencias sobre su desempeño profesional.

Docente 4: El que uno está más abierto a que te vayan a observar constantemente, el que mejores alguna práctica arraigada que tienen a veces los profesores, que tengas tus puertas abiertas, que ingrese gente, que no tengas miedo a que te vayan a observar la clase o que te vayan a criticar, que seas referente para otro colega, que te puedan decir una retroalimentación, adquirirla y aplicarla, no solo quedarse con cosas, aceptar la crítica del resto y hacer una propia autocrítica.

Además, el EC permitió que los docentes problematizaran sus métodos de enseñanza: el conocer la experiencia de otros docentes que comparten el mismo contexto sociocultural les otorgó herramientas para ensayar nuevas estrategias y visualizar cambios en su forma de realizar sus clases.

Docente 2: Usar otras estrategias; a lo mejor las estrategias que estábamos usando antes no nos servían.

Docente 4: Entonces le podíamos ir diciendo “profesora, esto puede aplicar” y que ella también se vaya enriqueciendo en ese tema. Y sus prácticas, a veces

no es que sean obsoletas, que ya están pasadas de moda, pero ir mejorando ella, así como también lo que ella ha hecho nos sirva también a nosotras.

Por último, y de acuerdo con las respuestas de los docentes, una de las habilidades que más se potenció con este método fue la reflexión pedagógica. El analizar e indagar constantemente sobre cómo mejorar el aprendizaje de los alumnos, permitió que los docentes tuvieran mayor conciencia de su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Docente 5: He aprendido más bien como del otro, o sea de lo que uno hizo bien y eso le sirve al otro.

Docente 4: Partes de observar tus dificultades donde están las falencias de tu curso, luego analizarlas.

4.3. Sugerencias de implementación

Esta categoría surge tras analizar todas las respuestas de los docentes participantes, quienes tras su participación en el proyecto entregaron sugerencias para una próxima implementación del método. Si bien los docentes expresaron sentirse acogidos por el equipo, lo que les permitió integrarse en el proyecto y resolver dudas, desde su visión es necesario potenciar la gestión del equipo de coordinación de la universidad. Los aspectos que se deben potenciar en cuanto a la gestión del equipo tienen relación con: la coordinación interna, la retroalimentación efectiva y la optimización del tiempo.

En relación a la coordinación interna, los docentes participantes indicaron que contar con la presencia de todos los integrantes del equipo guía (equipo coordinador de la universidad y docentes expertos) es de suma importancia para ellos, esto les brindaba seguridad y confianza con el trabajo que se realizaba, ya que en algunas oportunidades solo se contó con la presencia de los docentes expertos, quienes guiaron las sesiones de trabajo. Desde la visión de los docentes, esto fue percibido como un vacío en la gestión del equipo.

Docente 3: Faltaron los profesores mentores (equipo coordinador), porque los demás conocían el proyecto, pero no sabían dirigirlo.

Docente 5: Los que empezaron estén siempre presentes, porque si no están quienes dirigen el proyecto es como si en un curso van los alumnos y no está el profesor.

En cuanto a la retroalimentación efectiva, los docentes mencionaron que era preciso recibir comentarios respecto a su desempeño en el desarrollo del proyecto y su trabajo en el aula, para determinar qué aspectos de su labor profesional se debían mejorar y conocer si el trabajo que se estaba llevando a cabo era acorde a los objetivos propuestos. La retroalimentación realizada durante el ciclo buscó determinar las barreras y facilitadores de la clase implementada, pero enfocándose en las acciones de los alumnos. Según los enseñantes, faltó una instancia en la cual se les hablara directamente de sus fortalezas y debilidades.

Docente 1: No, porque no nos han retroalimentado, solo después de clases ellos se reunieron y dijeron lo de los niños, pero para ser retroalimentación para nosotras no fue. Se hizo un resumen de los niños, pero podrían haber dicho qué hacer mejor y no se dijo.

Docente 3: La retroalimentación en sí, no se dio, porque teníamos nosotros que entregar después las anotaciones y ellos iban a generar un informe se supone para las profesoras y que supieran en qué habían fallado.

Según la visión de los docentes el factor tiempo es algo que se debe tomar en consideración. En este sentido los docentes señalaron que además de encontrar los espacios adecuados es de suma importancia aprovechar al máximo el tiempo de la sesión, específicamente durante la fase de planificación, ya que según la visión de los docentes estas son muy extensas, en algunos casos se realizaron hasta tres sesiones, pero no percibieron que se aprovechara el tiempo. Respecto al tiempo, los docentes manifestaban:

Docente 2: Lo único malo es que las planificaciones son tan largas, imagínese que esa era una sola y necesitábamos dos días para hacer una sola.

Docente 3: No fue suficiente para la primera reunión, después ya era como que nosotros teníamos que hacer el trabajo en nuestra casa, para poder avanzar.

5. Discusiones y conclusiones

Respondiendo a nuestras preguntas de investigación, son tres los resultados principales de nuestro estudio. En primer lugar, los docentes consideran que el EC favoreció el trabajo colaborativo y visibilizó el aprendizaje.

Instaurar el trabajo colaborativo entre docentes propicia el desarrollo de intercambios pedagógicos que facilitan el aprendizaje compartido. El aprendizaje colaborativo es uno de los enfoques principales en materia de desarrollo profesional (Vaillant, 2016), pero que se ve altamente dificultado por la presencia de una cultura individualista de trabajo (Arévalo & Núñez, 2016). El establecer un espacio de colaboración entre iguales permite a los docentes aprender de los otros, crecer profesionalmente (Aparicio-Molina & Sepúlveda-López, 2019) y reconocer sus propias construcciones profesionales (Lara-Subiabre & Angulo-Brunet, 2020). Tal como indica Soto Gómez et al. (2019), el carácter colaborativo del EC es lo que posibilita a los docentes tomar conciencia sobre la importancia de trabajar en equipo.

El EC también posibilita visualizar al alumno y su aprendizaje, en este sentido Elmore (2010) y Robinson (2018) plantean que esta capacidad es parte fundamental de la práctica pedagógica. Centrar la visión en el aprendizaje del alumno implica que los docentes reflexionen sobre sus métodos de enseñanza, analicen en qué momento deben utilizarlos y cómo los alumnos reaccionan frente a estos métodos, lo que permite ir mejorando y renovando sus prácticas. Frente a esto los docentes hicieron hincapié en que el método les brindó la oportunidad de reflexionar y hacer una autocrítica sobre su labor, esto les permitió tener conciencia sobre los efectos de las herramientas utilizadas en el aprendizaje de los niños.

Lo anterior es significativo, por cuanto investigaciones nacionales han reportado que una debilidad importante del quehacer docente es precisamente su bajo nivel de reflexión pedagógica (Rodríguez et al., 2016), pese a que esta capacidad es considerada primordial para los aprendizajes de los estudiantes (Taut, 2015). La autocrítica y reflexión pedagógica es crucial para poder establecer procesos de evaluación de las prácticas y sus impactos en los estudiantes

(Hattie, 2012) y dar paso al uso de datos para generar procesos de mejora escolar fundamentada en la evidencia (Prenger & Schildkamp, 2018; Schildkamp et al., 2018).

En segundo lugar, la implementación del EC en nuestro contexto necesita de ciertos ajustes. Las sugerencias mencionadas apuntaron hacia la necesidad de que el equipo constituido desde la universidad estuviera siempre presente en las sesiones de trabajo para sentir mayor coordinación y orientación. El equipo coordinador desde la universidad trabajó y aseguró que la participación en el proyecto fuera un espacio protegido para la experimentación de los docentes. Los docentes requieren de estos espacios para romper la lógica punitiva y performativa a la cual están sometidos constantemente producto de las políticas de rendiciones de cuenta (Falabella, 2014; Parcerisa & Falabella, 2017). Al igual que en la propuesta y discusión establecida por los académicos en Inglaterra (Godfrey et al., 2019), el que un equipo desde la universidad haya participado como “amigo crítico” ayudó a establecer y empujar las discusiones de los docentes (véase Mellado et al., 2020).

También señalaron que se requiere de retroalimentación sobre su práctica en el aula, con información directa sobre lo que se “debe” hacer desde las figuras de autoridad en el proyecto. Este es un aspecto a discutir, sobre todo por las concepciones sobre las capacitaciones y el desarrollo profesional que se sostienen, y requiere ser trabajado en implementaciones posteriores. El proyecto buscó establecer una instancia entre pares, pero las visiones tradicionales sobre la capacitación son aspectos arraigados en muchos docentes.

Una última sugerencia para el EC es la gestión del tiempo, para no producir sobreesfuerzos en los docentes. Al igual que en otras investigaciones nacionales (Duk & Hernández-Ojeda, 2020), se debe considerar mejorar los espacios que las escuelas establecen para la realización de estas innovaciones educativas. Si bien se programaron los ciclos, estos resultaron ser largos para los docentes. En cuanto a los conocimientos sobre el método, los participantes no contaban con conocimientos suficientes, lo que dificultó en un inicio la progresión de los objetivos del proyecto. Un aprendizaje importante es que el tiempo que se invierte tiende a ser disminuido una vez que los docentes conocen y se apropian de la metodología, cuestión significativa para considerar en las planificaciones futuras.

Respecto a nuestra tercera pregunta de investigación formulada, el EC es una estrategia adecuada para establecer redes de colaboración entre escuelas. Como el diseño del proyecto contempló la participación de docentes de tres escuelas que comparten el mismo contexto educativo y nivel de trabajo, los docentes no solo aprendieron a trabajar colaborativamente con su par de escuela, sino que también con docentes de otros establecimientos. En este

sentido, los docentes reconocieron realidades similares y procesos educativos diferentes; compartieron y contrastaron diversas experiencias educativas, para desarrollarlas posteriormente en el aula. Tal como lo indica MINEDUC (2017) y Murillo (2019), la colaboración entre escuelas permite que los docentes generen nuevos conocimientos entre ellos, con el apoyo de expertos externos, lo que facilita la ampliación del capital cultural y social de miembros de la red facilitando el aprendizaje sistémico (Fullan & Gallagher, 2020; Rincón-Gallardo, 2019).

En síntesis, se puede concluir que el método Estudio de Clases es una herramienta potente para el desarrollo profesional docente, que promueve el aprendizaje colaborativo y la socialización del conocimiento. Este método, al centrar su foco de atención en el alumno, genera que los docentes transiten de planificar en función de la enseñanza a planificar en función del aprendizaje. Esto permite a los docentes tener conciencia de los requerimientos educativos de los estudiantes, para mejorar sus prácticas y con ello el aprendizaje de los alumnos.

6. Limitaciones y proyecciones

Como ha sido discutido por la literatura, el no poder vincular los impactos de los estudios de clase con los aprendizajes de los estudiantes es una limitación presente en este estudio. Nuestra estrategia inicial fue considerar el segundo básico porque ahí tenemos la posibilidad de una medición estandarizada a nivel nacional, diseñada por la Agencia de Calidad de la Educación en Chile, la cual muestra información detallada en tres momentos en el año respecto a las habilidades de los alumnos. Las evaluaciones progresivas para Matemáticas y Lenguaje son una posibilidad de medir el progreso de los estudiantes, por ende, es una oportunidad de poder ligar con la implementación de los estudios de clase bajo un diseño metodológico adecuado. Sin embargo, no pudimos asociar estas evaluaciones porque no se pudo terminar el ciclo propuesto con las tres escuelas producto de las interrupciones durante el año escolar. Esto claramente es un indicador de las dificultades y los impactos posibles en las prácticas educativas producto de las paralizaciones que afectan y afectaron el sistema.

Dentro de las proyecciones posibles, el establecer colaboración entre escuelas es una instancia a seguir desarrollando sobre todo con la importancia que se ha documentado sobre la mejora sistémica. Los EC son instancias concretas para el mejoramiento de las prácticas escolares y pueden ser una buena forma de avanzar en los objetivos de trabajo de las redes de mejoramiento y temáticas que ha impulsado el Ministerio de Educación en Chile (Pino-Yancovic, González, Ahumada & González, 2020).

7. Referencias

- Aparicio-Molina, C., & Sepúlveda-López, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 15(1), 119-133.
- Arévalo, A., & Núñez, M. (2016). Los Profesores Hablan. *Docencia*, 60, 55-65.
- Ávalos-Bevan, B., & Bascopé, M. (2017). Teacher informal collaboration for professional improvement: beliefs, contexts, and experience. *Education Research International*, 1-13. doi: 10.1155/2017/1357180
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. Recuperado desde <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top#>
- Benavides, L., & Calvache, R. (2013). El Estudio de Clase Como Investigación en el Aula. *Revista Universitaria Docencia, Investigación e Innovación*, 2(1), 32-55.
- Braga Blanco, G., Verdeja Muñiz, M., & Calvo Salvador, A. (2018). La metodología Lesson Study en un contexto universitario. Una experiencia para mejorar las prácticas de aula. *Qualitative Research in Education*, 7(1), 87-113.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory* (4.ª ed). Los Angeles, CA: SAGE publications.
- Cortez, M., Campos, F., Montecinos, C., Rojas, J., Peña, M., Gajardo, J., Ulloa, J., & Albornoz, C. (2020). Changing School Leaders' Conversations about Teaching and Learning through a Peer Review Process Implemented in Nine Public Schools in Chile. En D. Godfrey (Ed.), *School Peer Review for Educational Improvement and Accountability. Accountability and Educational Improvement* (pp. 245-266). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-030-48130-8
- Duk, C., & Hernández-Ojeda, F. (2020). Mejorando la Respuesta a la Diversidad en el Aula a través del Estudio de Clases en Escuelas Chilenas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 99-123. doi: 10.15366/riejs2020.9.1.005

- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- Estrella, S., Zakaryan, D., Olfos, R., & Espinoza, G. (2020). How teachers learn to maintain the cognitive demand of tasks through Lesson Study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 23, 293-310. doi: 10.1007/s10857-018-09423-y
- Falabella, A. (2014). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70), 1-29. doi: 10.14507/epaa.v22n70.2014
- Fujii, T. (2014). Implementing Japanese lesson Study in foreign countries: misconceptions revealed. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16(1), 65-83.
- Fullan, M., & Gallagher, M. (2020). *The Devil Is in the Details: System Solutions for Equity, Excellence, and Student Well-being*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- Garay, S. (2018). De Japón a Puente Alto: El estudio de la clase: una innovación en la enseñanza de las matemáticas. *Revista de Gestión de la innovación de Educación Superior REGIES*, 3(1), 94-114.
- Godfrey, D., Seleznyov, S., Anders, J., Wollaston, N., & Barrera-Pedemonte, F. (2019). A developmental evaluation approach to lesson study: exploring the impact of lesson study in London schools. *Professional Development in Education*, 45(2), 325-340. doi: 10.1080/19415257.2018.1474488.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hummes, V. B., Breda, A., Seckel, M. J., & Font, V. (2020). Criterios de Idoneidad Didáctica en una clase basada en el Lesson Study. *Revista Praxis & Saber: Maestría en educación*, 11(26), e10667
- Isoda, M., Arcavi, A., & Mena, A. (2007). *El Estudio de Clases Japonés en Matemáticas: Su importancia para el mejoramiento de los aprendizajes en el escenario global*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Isoda, M., & Olfos, R. (2009). *El Enfoque de Resolución de Problemas, en la enseñanza de la matemática a partir del estudio de clases*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Landrum, B., Guilbeau, C., & Garza, G. (2017). Why Teach? A Projective Life-world Approach to Understanding What Teaching Means for Teachers. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 327-351. doi: 10.17583/qre.2017.2947

Lara-Subiabre, B., & Angulo-Brunet, A. (2020). Reflexiones de profesores chilenos en contexto de evaluación docente. *Perspectiva educacional. Formación de Profesores*, 59(3), 24-44. doi: 10.4151/07189729-Vol.59-Iss.3-Art.1083

Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How Should Research Contribute to Instructional Improvement? The Case of Lesson Study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14.

Lim-Ratnam, C., Lee, C., Jiang, H., & Sudarshan, A. (2019). Lost in adaptation? Issues of adapting Japanese lesson study in non-Japanese contexts. *Educational Research for Policy and Practice*, 18(3), 263-278. doi: 10.1007/s10671-019-09247-4

Mellado, M., Rincón-Gallardo, S., Aravena, O., & Villagra, C. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizajes. *Perfiles Educativos*, XLII(169), 52-69. doi: 10.22201/issue.24486167e.2020.169.59363

Mena, A. (2007). Estudio de Clases en Chile. En M. Isoda, A. Arcavi & A. Mena (Eds.), *El Estudio de Clases Japonés. Su importancia para el mejoramiento de los aprendizajes en el escenario global* (pp. 226-227). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

MIME-MINEDUC (20 mayo 2020). Ministerio de Educación, Chile. <https://www.mime.mineduc.cl/explorar>

Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Docentes en Chile: Resultados de la encuesta TALIS 2013*. Recuperado desde https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/evidencia-final_marzo_2015.pdf

- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Colaboración y Aprendizaje en Red. Desafíos y Oportunidades Para Nuestra Comunidad Educativa*. Recuperado desde <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/10/Guia-redes-de-mejoramiento-escolarweb.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Estudio de Clase. Una experiencia en Colombia para el mejoramiento de las prácticas educativas*. Bogotá, Colombia: DIGA Estudio de Diseño.
- Montoya, M. (2016). Reflexiones de profesores en un escenario de Estudio de Clases para el desarrollo profesional. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 127-144.
- Murata, A., & Takahashi, A. (2002, 26 al 29 de octubre). Vehicle to connect theory, research, and practice: how teacher thinking changes in district- level lesson study in Japan. En D. Mewborn, P. Sztajn, D. White, H. Wiegel, R. Bryant & K. Nooney (Eds.), *Proceedings of the twenty-fourth annual meeting of North American chapter of the international group of the Psychology of Mathematics Education* (pp. 1879-1888). Athens, GA: ERIC.
- Murillo, J. (2019). Las Redes de Aprendizaje como Estrategia de Mejora y Cambio Educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 3-6.
- Olfos, R., Estrella, S., & Morales, S. (2015). Clase pública de un estudio de clases de estadística: una instancia de cambio de creencias en los profesores. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-17.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (2018). *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*. Autor. doi: 10.1787/9789264301603-en
- Ortega, S. (2011). *Proyecto Estratégico Regional Sobre Docentes UNESCO-OREALC, Tema: Formación Continua*. Recuperado desde <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Sylvia-Ortega-Formacion-Continua-Estrategia-Docente.pdf>
- Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado Evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: trayectoria, producción y tensiones en el Sistema

- educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89), 1-24. doi: 10.14507/epaa.25.3177
- Peña, N. (2012). Lesson studies y desarrollo profesional docente: estudio de un caso. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 26(3), 58-80.
- Pérez Serrano, G. (2002). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos* (Tomo I). Madrid: La Muralla.
- Perry, R., & Lewis, C. (2009). What is successful adaptation of lesson study in the US? *Journal of Educational Change*, 10(4), 365-391. doi: 10.1007/s10833-008-9069-7
- Pino-Yancovic, M., González, C., Ahumada, L., & González, A. (2020). Promoting collaboration in a competitive context: School improvement networks in Chile. *Journal of Educational Administration*, 58(2), 208-226. doi: 10.1108/JEA-11-2018-0213
- Prenger, R., & Schildkamp, K. (2018). Data-based decision making for teacher and student learning: a psychological perspective on the role of the teacher. *Educational Psychology*, 38(6), 734-752. doi: 10.1080/01443410.2018.1426834
- Rincón-Gallardo, S. (2019). Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo: Trece miradas* (pp. 355-388). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Robinson, V. (2018). *Reduce change to increase improvement*. Thousand Oaks, United States: Ed. SAGE Publications Inc.
- Rodríguez, B., Mahias, P., Maira, M., González, M., Cabezas, H., & Portigliati, C. (2016). La mirada de los profesores: debilidades que reconocen en su práctica y cómo proponen superarlas. *Midevidencias*, 5, 1-6.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Schildkamp, K., Handelzalts, A., Poortman, C., Leusink, H., Meerdink, M., Smith, M., ..., Hubers, M. (2018). *The Data Team™ Procedure: A Systematic Approach to School Improvement*. Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-58853-7

- Seleznov, S. (2018). Lesson study: an exploration of its translation beyond Japan. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(3), 217-229. doi: 10.1108/IJLLS-04-2018-0020
- Şentürk, C., & Sari, H. (2018). Investigation of the contribution of differentiated instruction into science literacy. *Qualitative Research in Education*, 7(2), 197-237. doi: 10.17583/qre.2018.3383
- Soto, E., & Pérez, A. (2015). Lesson Studies: Un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 15-28.
- Soto Gómez, E., Serván Núñez, M., Peña Trapero, N., & Pérez Gómez, Á. (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. doi: 10.24310/mgnmar.v0i0.6504
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Takahashi, A., & McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research: maximizing the impact of lesson study. *ZDM Mathematics Education*, 4, 513-526. doi: 10.1007/s11858-015-0752-x
- Taut, S. (2015). ¿Cómo se relacionan los resultados de la Evaluación Docente con el aprendizaje que alcanzan los estudiantes de profesores evaluados? *Midevidencias*, 2, 1-7.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. España: Ed. Paidós.
- The Lesson Study Group at Mills College. (2018). *What is Lesson Study?* Recuperado desde <https://lessonresearch.net/about-lesson-study/what-is-lesson-study-2/>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, 60, 5-13.
- Valles, M. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexiones metodológicas y Práctica Profesional*. España: Ed. Síntesis.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad.*

Epistemología y Técnicas. Argentina: Ed. De las Ciencias.