

## Los procesos de tutorización en la innovación docente universitaria a través de la Lesson Study

María José MAYORGA FERNÁNDEZ  
Noemí PEÑA TRAPERO  
Monsalud GALLARDO GIL

### Datos de contacto:

María José Mayorga Fernández  
Universidad de Málaga  
[mjmayorga@uma.es](mailto:mjmayorga@uma.es)

Noemí Peña Trapero  
Universidad de Málaga  
[noemiptr@uma.es](mailto:noemiptr@uma.es)

Monsalud Gallardo Gil  
Universidad de Málaga  
[monsalud@uma.es](mailto:monsalud@uma.es)

Recibido: 07/07/2023

Aceptado: 15/12/2023

### RESUMEN

Hoy en día, debido a la evolución social, la profesión docente demanda un giro en su formación inicial para poder dar respuestas a una sociedad cargada de incertidumbres. Este artículo se centra en un estudio sobre cómo la tutorización universitaria favorece la creación de un espacio de enseñanza-aprendizaje privilegiado para la reconstrucción del conocimiento práctico del estudiantado durante su formación universitaria como docentes, con la finalidad de convertirse en profesionales reflexivos que puedan dar respuesta a las necesidades futuras desde un pensamiento crítico y situado. Bajo el paradigma de la investigación cualitativa, fundamentada en un estudio de casos, se aborda un proceso de tutorización desarrollado en torno a un ciclo de Lesson Study como metodología innovadora de investigación-acción colaborativa. El objetivo ha sido analizar qué disposiciones se ponen en práctica al realizar la labor de tutorización con estudiantes del Grado de Educación Infantil. Los resultados ponen de manifiesto cómo una adecuada tutorización, junto a una metodología cooperativa, ayuda al aprendizaje del alumnado, incidiendo en la reconstrucción de su conocimiento práctico, así como en el propio desarrollo profesional del profesorado universitario que le acompaña. Como conclusión, se indaga en la responsabilidad que tienen las instituciones universitarias en posibilitar la implementación de procesos tutoriales entre profesorado universitario y estudiantado dentro de la formación inicial docente, así como en proporcionar las condiciones adecuadas para poder desarrollar dicha labor desde un enfoque reflexivo y colaborativo.

**PALABRAS CLAVE:** Formación inicial; investigación cualitativa; innovación educativa; Lesson Study; profesorado reflexivo; tutorización.

## ***Tutoring processes in university teaching innovation through Lesson Study***

### **ABSTRACT**

Today, due to social evolution, the teaching profession demands a change in its initial formation in order to be able to give answers to a society full of uncertainties. This article focuses on a study on how university tutoring favors the creation of a privileged teaching-learning space for the reconstruction of students' practical knowledge during their university education as teachers, to become reflective professionals who can respond to future needs from a critical and situated thinking. Under the paradigm of qualitative research, based on a case study, a tutorial process developed around a Lesson Study cycle is addressed as an innovative methodology of collaborative research-action. The objective has been to analyze what provisions are put into practice when carrying out the work of tutoring with students of the Degree of Early Childhood Education. The results show how proper tutoring, together with a cooperative methodology, helps students' learning, influencing the reconstruction of their practical knowledge, as well as in the professional development of the university teaching staff accompanying him. In conclusion, the study examines the responsibility of university institutions in enabling the implementation of tutorials between university teaching staff and students in initial teacher training, as well as providing the conditions to carry out this work from a reflective and collaborative approach.

**KEYWORDS:** Educational innovation; initial training; Lesson Study; qualitative research; reflective teaching; tutoring.

### **Introducción**

Tras la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior en el año 1999, la enseñanza universitaria ha dado un importante giro, centrando la formación del alumnado en su aprendizaje (Pérez, 2012). Esta situación ha generado todo un cambio de paradigma puesto que el/la docente adquiere un papel fundamental como guía, orientador y acompañante (González & Triviño, 2018). Esto implica pasar de un modelo basado en la transmisión de información a uno centrado en la tutorización para la co-construcción del conocimiento, donde la finalidad de la función tutorial es el desarrollo integral del alumnado, la personalización de los procesos educativos y la mejora de los entornos de aprendizaje (Rodríguez-Hoyos et al., 2015; Leifler, 2020).

La función tutorial debe aspirar a que las experiencias educativas que viva el alumnado sean fruto de la conexión entre los conocimientos previos y los contenidos de las disciplinas académicas (Holmqvist, 2020). Se trata de un proceso complejo porque considera las diversas formas de experimentar una misma realidad, incluso las creencias e ideas que cada cual pone en juego en las situaciones de aprendizaje, así como la manera de relacionarse con el material curricular (Elliott, 2015). Por

consiguiente, una adecuada tutorización favorece que los/las estudiantes reduzcan la distancia que suele existir entre sus teorías declaradas y sus teorías en uso (Argyris, 1993).

## ***Los procesos de tutorización universitaria mediante la Lesson Study como metodología innovadora***

Hoy en día la docencia universitaria debe estar estrechamente ligada a su función tutorial (Kang, 2021), puesto que el profesorado universitario se debe convertir en diseñador de situaciones de aprendizaje complejas, y diversificadas, adquiriendo el papel de acompañante que facilite al alumnado ir desarrollando sus competencias y disposiciones para ser constructor activo y consciente de sus aprendizajes.

Desde estos presupuestos, la función tutorial no debe entenderse como una actividad técnica, puesto que implica una gran complejidad, debido a los diferentes contextos en los que se desarrolla (ideológicos, pedagógicos, legislativos, etc.). En este sentido, no es lo mismo realizar una tutorización preocupándose únicamente por el alumnado aventajado que dedicando especial atención a todos los/las estudiantes que están o podrían estar en situación de riesgo socio-educativo (Ainscow & Booth, 2015). Asimismo, no sería igual tutorizar con elevadas ratios que desarrollar esta función con menos estudiantes por atender. En dicha acción tutorial, también influye la modalidad en la que se desarrolla, es decir, según sea presencial o virtual, individual o grupal, etc.; dónde se ponga el protagonismo, es decir, en función de si se centra dicha tutorización en aspectos estrictamente académicos o si, por el contrario, se pone más énfasis en una tutorización que permita el desarrollo integral de todos los ámbitos de la persona.

Por tanto, parece clara la importancia que tiene la tutorización en el proceso de aprendizaje del alumnado y en las ayudas que los/las docentes les proporcionan, respondiendo así al derecho del alumnado a una educación inclusiva (Echeíta & Ainscow, 2011). Sin embargo, dicha tutorización no se puede poner en práctica si no está enmarcada dentro de un contexto, experiencia o tarea auténtica que promueva en los/las estudiantes un aprendizaje relevante, experiencial y cooperativo (Fernández et al., 2020), como el proceso metodológico de Lesson Study (en adelante, LS) (Mayorga et al., 2021).

La metodología de LS nace bajo el paradigma de docente investigador de su propia práctica, desde un enfoque de colaboración y conocimiento compartido (Elliott, 2015). En los últimos años, se han realizado experiencias que muestran cómo la LS facilita la reconstrucción del conocimiento práctico docente, entendido como “el conjunto de creencias, habilidades, valores, actitudes y emociones que operan de manera automática, implícita, sin necesidad de la conciencia, y que condicionan nuestra percepción, interpretación, toma de decisiones y actuación” (Pérez et al., 2015, p. 83), especialmente en aquellos contextos basados en la práctica (Peña et al., 2019; Peña & Pérez, 2019). En la formación inicial, las LS suponen todo un contexto de aprendizaje al permitir que sean los/las estudiantes quienes co-construyan conocimiento sobre la docencia, realizando un ciclo marcado por el proceso lógico de pensamiento (aprender a aprender), tal y como se pone de manifiesto en las investigaciones desarrolladas por Caparrós (2015), Calvo et al. (2021), Hevia et al. (2018), Mayorga et al. (2021),

Rodríguez y Soto (2020), Sepúlveda et al. (2022), entre otras. Desde esta perspectiva, el profesorado que tutoriza los ciclos de LS se convierte en un acompañante del proceso (Sepúlveda et al., 2022; Soto, 2022), que invita al alumnado a trascender la cultura escolar que ha vivido (ligada frecuentemente a procesos de enseñanza-aprendizaje de carácter tradicional e individualista), para alcanzar una visión transformadora de las instituciones educativas. En este proceso, el alumnado se sumerge en un continuo bucle de reflexión-acción-reflexión (Soto, 2022) desde la cooperación y el acompañamiento, convirtiéndose la función tutorial en una oportunidad de aprendizaje tanto para el alumnado, como para el profesorado que le acompaña.

Para realizar dicho acompañamiento es fundamental que los/las docentes universitarios/as posean una serie de cualidades o competencias profesionales (Pérez, 2012; Villarroel & Bruna, 2017). Así como una serie de disposiciones subjetivas, entendidas como el conjunto de creencias, actitudes y valores inconscientes que influyen en la manera de ser y de estar de los/las docentes en clase y, por tanto, de acompañar en los procesos de LS: (1) Disposiciones de carácter, donde entraría todo lo que engloba la pasión por el saber y por el ayudar a aprender del docente; (2) Disposiciones de cuidado, con un componente más social, ligado a la capacidad de escucha, empatía, comprensión y respeto; (3) Disposiciones para la profesionalización docente, donde tendría cabida el hábito reflexivo y la capacidad de estar actualizado/a en los saberes del área implicada; y (4) Disposiciones favorables para la reconstrucción del conocimiento práctico, que abarcaría la inquietud intelectual, el inconformismo y el compromiso con la educación (Peña & Pérez, 2019).

Es síntesis, los/las docentes universitarios/as, en su función tutorial, deben ser competentes en aspectos cognitivos y disciplinares de las materias, provocar aprendizajes, mediante la planificación, desarrollo y evaluación de procesos y resultados; y, por supuesto, deben poseer actitudes personales y relacionales que favorezcan la creación de climas idóneos para el aprendizaje. En otras palabras, el profesorado debe poseer “pasión por ayudar a aprender” (Pérez, 2012, p. 25), así como tener un profundo compromiso personal para enseñar (Fuentealba & Imbarack, 2014).

Todos estos componentes de la función tutorial actúan de manera conjunta dentro de un marco complejo, que varía según los agentes implicados (tutor/a y tutorando/a), el contexto (académico, social y temporal) o la situación. Quizás el más relevante sea el que implica a los dos agentes (Simón et al., 2018). La naturaleza intrínseca existente entre tutores/as y tutorandos/as puede facilitar o dificultar la relación educativa, asumiendo que el aprendizaje tiene un componente subjetivo e incierto que obliga a los/las docentes a prepararse para lo imprevisible y emergente, teniendo en cuenta que lo que funciona para un/a estudiante, para otro/a no supone nada. Por lo tanto, no es fácil para el profesorado presuponer las repercusiones que un diseño educativo tendrá sobre sus estudiantes (Lo & Pong, 2005). Según Villarroel y Bruna (2017), para algunos/as docentes lo más relevante son las competencias cognitivas, comunicativas y pedagógicas de su alumnado, no dándoles tanta importancia a las competencias sociales y tecnológicas. Mientras que, para los/las estudiantes, lo más importante son las competencias transversales, valorando en mayor medida al profesorado cercano, empático y disponible, es decir, la dimensión socio-relacional (De la Rosa, 2008).

La tutorización, por tanto, es todo un proceso de acompañamiento cognitivo y

sostén emocional que se produce en contextos formativos, cuyos ejes son la reflexión, la cooperación y la acción. Dentro de este contexto, los/las estudiantes necesitan de estímulos externos que les hagan situarse y sentirse acompañados/as durante los diferentes procesos cognitivos, sociales y emocionales (Sepúlveda & García, 2020). Para ello, el profesorado universitario debe tener en cuenta los siguientes principios en el diseño y puesta en práctica de la acción tutorial (Peña & Serván, 2021; Strati, 2007):

- Indagar en el sentido y coherencia del conocimiento.
- Crear contextos para aprender y transformar el conocimiento práctico.
- Crear un clima de confianza y seguridad.
- Facilitar la cooperación entre los/las estudiantes.
- Acompañar y estimular el aprendizaje a través de la interdisciplinariedad del conocimiento y la reflexión sobre la práctica.
- Evaluar de manera educativa.

### ***Propósito y diseño de la investigación***

En este estudio, se ha pretendido conocer la relevancia de las disposiciones del profesorado universitario, durante la tutorización de un grupo de estudiantes, que desarrollan un ciclo de LS en una experiencia interdisciplinar de un cuatrimestre de duración, indagando en la complejidad que supone trascender el papel docente unidireccional tradicional y, evidenciando la relevancia que supone en el aprendizaje llevar a cabo una experiencia de acompañamiento, escucha y respeto.

Se fundamenta en un diseño cualitativo mediante el estudio de casos (Stake, 1998), de una experiencia de coordinación de dos asignaturas (Didáctica y Hacia una escuela inclusiva) en el primer curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga (España) a lo largo del curso académico 2018-2019. La experiencia consistía en el desarrollo de un ciclo completo de LS (Pérez & Soto, 2011), llevado a cabo en el entorno universitario, en el que los/las futuros/as docentes diseñaban, desarrollaban y evaluaban talleres didácticos con niñas y niños de centros escolares de Educación Infantil.

La tutorización se realizó con diez grupos de estudiantes de forma simultánea, mientras diseñaban, desarrollaban y evaluaban una propuesta didáctica e inclusiva para los niños/as de Infantil. Las fases que se siguieron, a través de 20 sesiones de clase, fueron las siguientes (tabla 1): (1) Búsqueda del foco; (2) Diseño y elaboración de los materiales de la propuesta; (3) Primer desarrollo de la propuesta (Lección Experimental 1); (4) Análisis, evaluación y rediseño de la propuesta; (5) Desarrollo mejorado de la propuesta (Lección Experimental 2); (6) Análisis final, conclusiones y elaboración de líneas futuras; y (7) Difusión y contexto ampliado de los aprendizajes más relevantes para el área de la Educación Infantil.

Durante las fases de desarrollo de las Lecciones Experimentales 1 y 2, el alumnado universitario desempeñaba alternativamente distintos roles: en un caso, ejercía de observador y, en otro, de docente, creándose así toda una oportunidad de contraste, reflexión y colaboración.

**Tabla 1**

*Sesiones de investigación*

Fases	Sesiones	Actividades realizadas en común en el grupo-clase (GC) y, las no señaladas, por cada uno de los pequeños grupos (PG)
Pre-LS	1-3	Presentación de LS (GC) Diseño de preguntas para el alumnado de Infantil Videoconferencia con el grupo de Infantil (GC) Entrevistas pre-LS (al grupo-caso y a sus participantes)
1	4 y 5	Propósitos como maestras y necesidades de los niños/as de infantil
2	6 a 13	Diseño de contenidos y metodología del taller Revisión global del diseño Diseño del rol docente Diseño de una tabla de registro para quienes observan el rol docente Diseño de la evaluación del taller Puesta en común de los diseños (GC) Feedback sobre el diseño y ensayo general de la experiencia (GC)
3	14	Lección Experimental 1
4	15	Análisis y rediseño de la Lección Experimental 1
5	16	Lección Experimental 2
6	17 y 18	Análisis de la Lección Experimental 2 (PG y GC) Conclusiones y evaluación de la Experiencia (Taller <i>EvaluArte</i> ) (GC)
7	19	Difusión de la experiencia en un contexto ampliado (GC)
Post-LS	20	Entrevistas post-LS (al grupo-caso y a sus participantes individualmente)

Para aumentar la validez del estudio, se emplearon diversas técnicas de recogida de datos, en diferentes momentos del proceso y desde diferentes miradas, buscando la triangulación de las evidencias.

Además, se han tenido en cuenta las consideraciones éticas, puesto que se han realizado negociaciones con el alumnado universitario por medio de contratos de consentimiento informado, con el compromiso de responder con reciprocidad y respeto a sus demandas y de poner a su disposición los resultados obtenidos (Santos & De la Rosa, 2017).

### Participantes

Los/las participantes se han clasificado en 4 grupos. Por un lado, las dos docentes universitarias responsables de las asignaturas implicadas y que ejercen la tutorización. Por otro lado, el grupo clase donde se desarrolla la experiencia, configurado por 60 estudiantes; y, dentro de dicho grupo clase, el grupo-caso de 6 alumnas de entre 18 y 26 años, las cuales se han identificado con pseudónimos. Los criterios de selección del citado grupo fueron: la disposición y madurez de algunas de las participantes y el deseo de colaborar en la experiencia por parte de todas ellas. También han participado en el estudio 100 niños/as de Educación Infantil de 3 años: 50 asistieron a la Lección Experimental inicial (LE1) y los otros 50 a la Lección Experimental mejorada (LE2). Y, por último, una investigadora externa, que acompañó a las tutoras en todo el proceso,

elaborando un diario de observación, cuyas anotaciones han resultado muy valiosas a la hora de analizar los resultados obtenidos.

### Estrategias e instrumentos de recogida de información

A lo largo de la investigación, se han empleado diferentes instrumentos de recogida de información, así como la codificación de los mismos (tabla 2):

- Entrevistas semiestructuradas (pre y post experiencia).
- Grabaciones de audio y vídeo.
- Actas de reuniones de las docentes y de las estudiantes.
- Relatos narrativos de las docentes.
- Diario de observación.
- Papelógrafo del Taller Evalu-Arte.

**Tabla 2**

*Siglas para la identificación de los datos de las evidencias*

Personas	Instrumentos de recogida de Información	
Alumnas ( <i>Alumn</i> )	Observaciones ( <i>Obs</i> )	Sesiones de presentación de la asignatura ( <i>SPA</i> )
Grupo-clase ( <i>GC</i> )	Grabaciones ( <i>VID</i> )	
Grupo-caso ( <i>PG</i> )	Actas de reuniones del alumnado y de las docentes	Entrevistas al alumnado del grupo-caso ( <i>Entr</i> )
Docentes ( <i>D1 y D2</i> )	( <i>Act</i> )	Reuniones de equipo en el aula ( <i>PG</i> )
Investigadora externa ( <i>Inv. Ext.</i> )	Papelógrafo del Taller EvaluArte ( <i>MTE</i> )	Conversaciones informales ( <i>Conv.I.</i> )
	Portafolios del alumnado ( <i>Ptf</i> )	Lección Experimental 1 ( <i>LE1</i> )
	Fotografías ( <i>Fot</i> )	Lección Experimental 2 ( <i>LE2</i> )
	Relatos de las alumnas del grupo-caso sobre la acción tutorial, tras finalizar la investigación ( <i>Alumn RelPost</i> )	Tareas de proceso en el aula ( <i>TP</i> )
	Actividades de y en el aula ( <i>Au</i> )	Reuniones de coordinación de la docencia ( <i>RcD</i> )
		Reuniones de investigación ( <i>RInv</i> )

**Organización de los datos de las evidencias:** fecha, sujeto, fuente, lugar (si fuera pertinente).

P. ej.: 2019-10-21, D1, Rel2, significa que la evidencia está recogida del relato segundo de la docente 1 en la fecha que aparece.

### Análisis de resultados

Todos los datos obtenidos se han analizado mediante un sistema de categorías emergente. Finalmente, se han establecido 6 categorías, las cuales han permitido analizar el proceso de tutorización. Estas se podrían sintetizar en las capacidades del profesorado universitario para: (1) Crear contextos de manera coordinada para transformar el conocimiento práctico de los/las futuros/as docentes con

responsabilidad y compromiso; (2) Crear un clima de confianza y seguridad; (3) Acompañar y estimular con sentido a través de la relevancia y la interdisciplinariedad del conocimiento y la reflexión sobre la práctica; (4) Facilitar la cooperación; (5) Indagar en el sentido del conocimiento local e informal que se difunde en el contexto del aula; y (6) Evaluar de manera educativa y comprensiva.

### **Crear contextos de manera coordinada para reconstruir el conocimiento práctico del futuro profesorado con responsabilidad y compromiso**

La LS crea un contexto propicio para reconstruir el conocimiento práctico que trae consigo el alumnado universitario, puesto que le permite conocer una cultura docente reflexiva, aprender con sentido, responsabilidad y compromiso (Peña & Serván, 2021), pero todo ello, demanda una estrecha coordinación docente. En este caso, se han realizado intensas sesiones de coordinación desde la planificación inicial del diseño educativo de la propuesta de LS hasta la evaluación final de la misma. Desde los momentos previos a la docencia, se diseñaron actividades y elaboraron materiales de apoyo para la comprensión y puesta en práctica de la metodología de LS, tales como: mapas conceptuales, glosario con los principales conceptos relacionados con la LS, un póster explicativo de las fases de la LS, guías para orientar el proceso, etc.

Todos estos recursos y materiales permitieron al alumnado situarse y sentirse acompañado durante los diferentes procesos cognitivos, sociales y emocionales llevados a cabo a lo largo de esta experiencia (Peña & Serván, 2021). Posteriormente, fue surgiendo la necesidad de ir reorientando la tutorización, puesto que las necesidades eran diversas en intensidad, tipo y momento. Siendo algunos de los nuevos recursos: explicaciones orales interactivas acompañadas de apoyos audiovisuales; frases e imágenes en el Campus Virtual, ilustrativas de cada fase de la LS; tablas editables para la evaluación del rol docente y de las acciones de los/las niños/as de Educación Infantil; uso de fotografías del alumnado durante las Lecciones Experimentales para el análisis; etc.

### **Crear un clima de confianza y seguridad**

Una condición importante para que el proceso de LS tenga éxito está en crear un clima de seguridad y confianza entre los diferentes miembros del equipo (Murata & Kim-Eng, 2021). En este sentido, el elevado número de estudiantes, unido a no repartirse las tutorizaciones entre las docentes, conllevaron dificultades para el seguimiento personalizado, lo cual redundó en una falta de implicación del alumnado en la realización del trabajo. Ante esa situación sobrevenida, las docentes universitarias tuvieron que realizar una tutoría compartida con el grupo-clase en la que se le explicó la necesidad de comprometerse e implicarse con el trabajo de manera activa. En esta sesión, el grupo-clase asumió su falta de responsabilidad: “Tutora: Pero ¿habéis leído?, ¿habéis leído el programa, los temas?; Sonia: Yo creo que nos hemos centrado tanto en hacerlo... [que hemos perdido de vista el sentido de lo que hacemos]” (2019-05-06, PG, D1 y Sonia, Ent. OEsp).

Esta situación también se evidenció en las sesiones de trabajo de grupo-caso, donde

se mostraba, además, la repercusión de esa falta de acompañamiento:

Esperanza: He pensado que repartamos las cosas porque, si no, no nos va a dar tiempo;  
Alicia: Por ejemplo, esta tarde o mañana, que no tenemos clases, meternos todas en el DRIVE;  
Esperanza: Si lo hacemos entre todas..., que nos pusimos todas a redactar toda la tarde un párrafo;  
Alicia: No, me refiero a que cada una haga una parte;  
Esperanza: O sea, todas trabajamos y todas vemos lo que estamos haciendo, pero que cada una se encargue de una parte porque, si no, no nos da tiempo, yo he cogido....;  
Paula: A mí algo facilito, que no me entero de este trabajo todavía;  
Rocío: Yo tampoco, la verdad. (2019-04-23, PG, Esperanza, Rocío y Alicia, VID., Au.).

Por otro lado, para construir un clima de confianza y seguridad, resulta imprescindible el seguimiento y lectura por parte de las tutoras de los diarios que se van elaborando durante el proceso (Peña & Serván, 2021). Así, el tutor/a puede reconocer las inquietudes y necesidades de los/las estudiantes, contribuyendo a generar la sensación de sentirse acompañado. Pero, en este caso, la cantidad de grupos a los que las tutoras realizaban el acompañamiento y la falta de tiempo que cada docente podía dedicar a cada grupo, produjo que la falta de implicación por parte del estudiantado entrase en juego de una manera persistente y continuada a lo largo de la experiencia. Ante esta situación, las docentes decidieron incorporar alguna sesión de seguimiento más con el grupo-clase; así como un seguimiento obligatorio a través del horario de tutorías: “En general, he notado una falta de asistencia a tutorías de los diferentes grupos; tal vez tendríamos que haberlas citado nosotras en mayor medida o mediante un seguimiento «obligatorio»” (2019-10-21, D1, Rel2).

Al analizar las intervenciones de ambas tutoras en el grupo-caso, se ha evidenciado la falta de tiempos dilatados en los que puedan entrar de lleno en la construcción de ese clima de confianza. Esto les impidió poner en marcha procedimientos recomendables para este fin, como, por ejemplo, antes de comenzar la sesión de trabajo grupal, animar a los miembros del grupo a intercambiar cómo se sentían, mostrándose permeables a las circunstancias que les rodeaban y compartiéndolo con sus compañeras y tutoras (Peña & Serván, 2021). Esta necesidad emergió justo en el ecuador de la experiencia, tras dos meses desde el inicio de las asignaturas, cuando las alumnas pertenecientes al grupo-caso pidieron una tutoría para resolver dudas. Una reunión que finalmente sirvió, sobre todo, como sostén emocional:

Kenia: Yo no me veo disfrutando, haciendo esto (trabajo grupal), sino que lo hago por hacer. Yo tengo que entregar esto, pues lo entrego y ya está (...). Tengo que entregar esto en esta fecha, lo voy a hacer, pero no lo hago por... [porque me guste hacerlo] (...);  
Ana: A mí me pasa lo mismo, es que a veces estoy haciendo cosas y no le veo el sentido;  
Paula: Es verdad que hay cosas que yo tampoco entiendo y ahí ya claro, ya me agobio, y también me pasa que estoy insegura porque si sólo fuera pensar en una actividad para hacer con los niños... Pero claro, al hacerlo así, tan paso a paso, no sé si lo estoy haciendo bien o si lo estoy haciendo mal (2019-10-18, D2, Rel2).

### **Acompañar y estimular con sentido a través de la relevancia y la interdisciplinariedad del conocimiento y la reflexión sobre la práctica**

A lo largo de todo el proceso de tutorización, las docentes intentaron ser modelos educativos para su alumnado en dos sentidos:

En primer lugar, ser ejemplo de lo que se quiere enseñar respecto al rol docente, es decir, las docentes intentaron ser coherentes entre lo que decían y lo que hacían, puesto que el/la docente debe tener una clara función de ejemplificación (Pérez, 2012). Esto se observa en las conclusiones que emergieron del análisis de la sesión conjunta de evaluación a mitad del periodo lectivo:

La sesión ha permitido que el alumnado perciba a las profesoras como modelos de acción investigadora desde la colaboración, ya que han hecho transparentes sus propios procesos de reflexión continua y compartida sobre la práctica educativa y de los ajustes que han de realizarse en la planificación inicial según lo que surge en el aula con quienes aprenden. (2019-04-04, DInv., Inv. Ext.).

En segundo lugar, las tutoras trataron de ofrecer casos reales que permitieran relacionar la teoría con contextos profesionales. “[Es una fortaleza, respecto a los contenidos, el que plantean] ejemplos reales” (2019-06 Alumn., MTE). Así, “les otorgan significado práctico a los contenidos que enseñan y vinculan los principios de la teoría con las experiencias y ejemplos que emergen en la práctica profesional” (Villarroel & Bruna, 2017, p. 85).

No obstante, ha habido una dificultad añadida, relacionada con la excesiva demanda de tareas al alumnado. Se ha evidenciado que esta propuesta quizás era demasiado difícil para estudiantes de primer curso. Abordar el contenido propio de cada asignatura, mediante una experiencia de LS, supuso un gran reto para ellas. Lo cual, provocó cierto malestar tanto en el alumnado como en el profesorado:

Cuando empezamos a hacer el proceso de LS, pensé que iba a ser más fácil, pero a medida que iba avanzando, me fui dando cuenta de que no lo era, pero que iba a ser un proceso del cual iba a disfrutar (2019-06-06, Suj. Alumna 4, Ptf.).

Lo ideal hubiera sido acompañar ese esfuerzo de ejemplificación y de búsqueda de coherencia con diálogos sostenidos y profundos con los grupos, cuidando que todo lo que se debatiera y discutiera tuviera sentido para la práctica. Con este propósito, las intervenciones que deberían haber realizado las tutoras durante cada una de las fases de LS deberían haberse caracterizado por el planteamiento de preguntas que agitasen la reflexión del grupo (Bjuland & Helgevold, 2018).

### **Facilitar la cooperación**

Dentro de las competencias profesionales necesarias para el proceso de tutorización, las docentes universitarias desarrollaron la capacidad de escucha activa, puesto que se preocuparon de atender al alumnado y de conseguir cohesión grupal: [La docente 2, tras ver que Esperanza lleva un tiempo sin participar en la entrevista grupal, le pide su opinión]: ¿Qué opinas tú, Esperanza? (2019-06-18, D2 y Esperanza, Entr., Au.).

Pero a pesar del interés por crear un clima propicio para la cooperación, fue insuficiente, debido a la falta de tiempos de relación entre tutoras y grupo. Esta situación provocó que muchas de las preguntas que las docentes hacían fueran “retóricas”, impidiéndoles adquirir evidencias sobre el grado de comprensión del alumnado, ya que se observa cómo las alumnas no tenían tiempo para reflexionar dichas respuestas, ni se indagaba en su comprensión real tras las retroalimentaciones ofrecidas. Así, por ejemplo, se hicieron preguntas del tipo: “¿lo habéis comprendido?”,

“¿vale?”, “¿estáis de acuerdo?”, etc. A lo que, a veces, no se respondía o sólo lo hacían algunas de las alumnas; o, aunque se respondiera diciendo que sí, no se comprobaba realmente si era así.

Por otro lado, siguiendo el planteamiento de Clivaz y Clerc-Georgy (2021), una vez creado el clima de confianza y cooperación, la persona que tutoriza debe saber retirarse progresivamente, sobre todo, en aquellos momentos de diseño grupal. En este estudio, las docentes intentaban motivar al alumnado en todo momento, animándole a que se tomase el trabajo como un reto y preocupándose de que asumiese su rol dentro del grupo. En la LS los roles consensuados para el trabajo cooperativo eran: responsable del material, secretario/a, moderador/a, farola, gestor/a del ruido y gestor/a del tiempo, los cuales eran rotatorios y debían permitir que el grupo funcionara de forma efectiva y autónoma, ejerciendo la tutorización un segundo plano, con la finalidad de favorecer así que el grupo fuera lo suficientemente autónomo para la toma de decisiones (Peña & Serván, 2021).

Os recuerdo que la reunión de hoy es formal. Debéis tener roles, acta y todo. ¿Quién es la secretaria? Tenéis que rotar, ¿vale? No todas las semanas tenéis que ser la misma ¿Me podéis hacer un pequeño resumen de lo que lleváis acordado? (2019-03-07, PG, D2, VID., Au.).

Pero, como se puede apreciar en la evidencia anterior, la intervención de la tutora tenía un perfil más transmisivo que de diálogo, siendo imposible llevar a cabo el necesario ejercicio de leer, escuchar y comprender las inquietudes del grupo de un modo sosegado. Esto demuestra que de nada servía proponer estos roles de trabajo cooperativo si no se había creado un clima de confianza y de cooperación de manera previa por parte de la persona que tutoriza, quedándose así en mera burocracia.

### **Indagar en el sentido y coherencia del conocimiento local e informal que se difunde y aplica en el contexto de enseñanza-aprendizaje**

Otra de las competencias profesionales del docente universitario/a debe ser cuidar el equilibrio entre los contenidos de las asignaturas, las competencias y los principios pedagógicos implícitos en las propuestas que se diseñan para los niños/as de Educación Infantil. De alguna manera, las profesoras han procurado hilar los contenidos de las asignaturas con la esencia de cada una de las propuestas diseñadas por los grupos.

[...] Considero que la asignatura de Didáctica posee una entidad en sí misma, que es una asignatura trascendental y en muchas ocasiones se ha diluido en torno al proceso de LS, lo cual a mí me ha supuesto una gran dificultad, puesto que he querido que adquieran los contenidos teóricos de la asignatura y que, a la vez, los desarrollen en la LS, produciéndose una combinación que, en ocasiones, las ha saturado” (2019-10-21, D1, Rel2).

Por tanto, para llevar a cabo procesos de tutorización relevantes, el profesorado que tutoriza debería comenzar asumiendo y creando un diálogo entre teoría y práctica. En este sentido, la labor de tutorización, además de tiempos distendidos de relación con el alumnado, también requiere de un bagaje experiencial que permita a los/las docentes universitarios/as anteponerse a tales dilemas.

## Evaluar de manera educativa y comprensiva

Dentro del contexto universitario, la tutorización lleva consigo el seguimiento, la evaluación y la calificación del proceso y de la experiencia vivida. Según Muñoz et al. (2019), el portafolios digital es una estrategia adecuada para promover el desarrollo de competencias, pues permite al profesorado universitario centrarse en el/la estudiante y ayudarlo a reflexionar sobre su experiencia previa, sobre las vivencias prácticas, sobre la teoría trabajada en el aula, las lecturas que se realizan durante el proceso, y el trabajo cooperativo.

Según Pérez et al. (2016), todas las reflexiones y tareas que componen el portafolios se van orientando a través del seguimiento continuo y retroalimentación de los/las tutores/as, tanto de manera oral como escrita. En este caso, el hecho de no distribuir la tutorización influyó de manera negativa a la hora de realizar el acompañamiento individual de las alumnas participantes. Esta problemática se hizo evidente desde el inicio de la experiencia:

Se concluye también que la ratio es una verdadera barrera para tutorizar en el proyecto de investigación sin desatender la docencia de todo el grupo. Por ejemplo, la profesora 2 comenta que no tiene tiempo para retroalimentar las decisiones que el alumnado va tomando. En general, se expresan sentimientos de agobio, desbordamiento en la investigación y en la docencia (2019-03-08, Act., D1, D2, Inv. Ext.).

Según Bjuland y Helgevold (2018), un feedback puede ayudar a problematizar los marcos de referencia del futuro docente y, a su vez, facilita el avance hacia la construcción de su propia identidad profesional, aunque hay pocos estudios que analicen dichos beneficios (Kang, 2021; Peña & Serván, 2021; Murata & Kim-Eng, 2021).

En este estudio, se realizaron dos retroalimentaciones del trabajo grupal. Una a la mitad (cuando se terminó el diseño del taller) y otra al final (una vez elaborado el informe). En ambas retroalimentaciones, se pone de manifiesto, que hubiera sido necesario que ambas tutoras consensuaran principios pedagógicos, debido a las discrepancias en la comprensión de los procesos educativos: “En toda mi experiencia como profesora, siempre, o casi siempre, comienzo mis feedbacks valorando aquellos aspectos positivos del trabajo [...]. [Pero] lo que yo veía más o menos bien, ella [la D1] lo veía incompleto” (2019-10-18, D2, Rel2).

A pesar de todo esto, las profesoras procuraron sostener la experiencia aportando nuevos materiales y actividades para ir reorientando la comprensión y la acción de las estudiantes. Se les presentó un trabajo real con LS de un curso anterior y se les subió al Campus Virtual documentación con ejemplos reales de talleres para Educación Infantil. No obstante, sirva como síntesis los aspectos más valiosos que ha sentido y observado una de las alumnas del grupo-caso respecto a las ayudas proporcionadas por las docentes:

Los aspectos más valiosos que he sentido y observado es que, tanto la asignatura como las profesoras, han llevado a lo innovador y diferente todo el proceso de aprendizaje, ya que no sólo era una asignatura de PowerPoint, tomar nota y poco más. Ha sido continuamente prácticas, tanto en el aula como fuera, talleres y buscar en nosotras lo que somos a la hora de estar con los niños. He observado mi cambio desde los primeros días a los últimos, ya que, en un principio, no sabía cómo iba a ir todo y estaba muy

perdida, pero poco a poco y, sobre todo, con ayuda de estar en grupo, todo lo vi mejor. También vi cómo se presentaban problemas a la hora de trabajar en equipo y eso es lo que más hemos aprendido y, sobre todo, sabiendo que de los errores se pueden sacar buenas cosas y poder con todo lo que nos proponíamos. Y más si es tener un objetivo como la enseñanza. (2019-10-25, Alumn., RelPos, vía correo).

Una vez finalizado el estudio, el alumnado ha puesto de manifiesto que, a pesar de todas las dificultades sobrevenidas, ha percibido un progreso en sus aprendizajes, mejoras en la capacidad reflexiva respecto a su conocimiento práctico sobre educación y en sus capacidades cooperativas, así como una mejor comprensión de su rol docente, mejorando el manejo de “la ansiedad de guiar a los estudiantes, no entregarles las respuestas y no decirles lo que deben hacer” (Olfos et al., 2020, p. 210).

## ***Discusión y conclusiones***

Con esta experiencia, se ha pretendido identificar aquellos ejes de la tutorización que son claves para la reconstrucción del conocimiento práctico en una experiencia interdisciplinar.

A la luz de los hallazgos obtenidos, se ha evidenciado cómo, a pesar de que las profesoras universitarias pretendían ejercer de guías y acompañantes de sus estudiantes, de acuerdo con González y Triviño (2018), no se ha alcanzado un grado alto de satisfacción porque, independientemente del esfuerzo y dedicación, no se ha conseguido una tutorización totalmente eficaz acorde a los principios teóricos planteados (Peña & Serván, 2021). Los resultados muestran que, aunque se trata de una propuesta interdisciplinar propicia para la participación del estudiantado universitario (Rodríguez-Hoyos et al., 2015; Leifler, 2020), no se ha conseguido una implicación suficiente por su parte para favorecer su propio aprendizaje. Tal vez hubiera sido necesario partir más explícitamente del conocimiento real que el alumnado poseía (Holmsqvist, 2010; Elliott, 2015). En este sentido, aunque a lo largo del estudio se han diversificado diferentes estrategias de tutorización para dar respuesta a todas las demandas emergentes de los/las estudiantes (Echeíta & Ainscow, 2011; Ainscow & Booth, 2015), estas no parecen haber sido suficientes.

No obstante, a pesar de las limitaciones encontradas, se puede afirmar que la experiencia ha favorecido el desarrollo profesional de las docentes universitarias (Holmsqvist, 2020), ya que trabajar como pareja pedagógica les ha permitido nutrirse una tutora de la otra, y tomar decisiones conjuntamente ante las dificultades sobrevenidas. En ese proceso de tutorización conjunta, también han tenido que rescatar, desde los procesos de metacognición, los principios pedagógicos declarados para hacerlos realidad en la acción docente, influyendo estos en la toma de conciencia y en la aceptación de las paradojas personales, asumiendo cómo las propias razones y argumentos buscan eliminar las distancias entre los hechos y las teorías declaradas, desde ese carácter racionalizador y autojustificativo de las propias argumentaciones (Strati, 2007).

Del mismo modo, la elaboración compartida de materiales didácticos para la docencia ha permitido disponer de una gran cantidad de recursos de apoyo. Por otro lado, respecto a los aprendizajes del alumnado, se ha evidenciado que, aunque con

lentitud y resultados de diversa calidad, estas prácticas tutoriales han contribuido al progreso del alumnado. En este estudio, la tutorización ha favorecido el avance en: la toma de conciencia de las creencias sobre educación al buscar las discrepancias entre lo que decían y hacían; asumir el error como espacio de aprendizaje; dar valor al trabajo en equipo y a la mejora de las habilidades cooperativas; y asumir el impacto de las propias emociones en sus prácticas. Por tanto, se puede afirmar, tal y como plantean Olfos et al. (2020), que la metodología cooperativa de la LS en la formación inicial ha contribuido al desarrollo profesional tanto de las docentes como del alumnado.

El proceso de tutorización desarrollado ha puesto de manifiesto que son necesarios más tiempos previos de diálogo entre las docentes para explicitar y consensuar visiones, teorías, formas de actuar y principios pedagógicos, antes de entrar en el diseño de la planificación educativa (Peña et al., 2019). Esto redundaría en la gran complejidad que tienen los procesos tutoriales, debido a la multitud de variables que están implicadas en los mismos (Villarroel & Bruna, 2017). La tutorización se encuentra en una tensión constante entre lo común del diseño y lo particular de los contextos, lo estático de la planificación y lo dinámico de los procesos, el valor de los contenidos teóricos y de las competencias, las teorías declaradas y los principios pedagógicos que rigen la práctica, las altas expectativas ante el alumnado y el ajuste a las posibilidades reales, el equilibrio de los compromisos en las diferentes partes del proceso educativo, las situaciones de cada participante (personales, familiares, laborales, profesionales), etc. Tantas son las variables y tan diversas las relaciones entre los contextos, las docentes y el alumnado, que el éxito de la tutorización no depende exclusivamente del estilo o esencia predominante de cada docente. Teniendo en cuenta, además, que ningún/a docente tiene un único estilo o desempeña su labor al margen de los contextos profesionales, laborales y personales del alumnado. Por tanto, tras esta experiencia, se puede afirmar que el aprendizaje de los/las estudiantes no se debe, exclusivamente, a la tutorización de las docentes, ni a la metodología LS, puesto que hay que considerar otros elementos contextuales y sociales que afectan a los procesos educativos (Strati, 2007).

Por último, es de resaltar que sería necesario una continuidad institucional de este tipo de prácticas colaborativas para sistematizarlas y conseguir construir teorías desde el análisis de las experiencias. La mejor manera de valorar el impacto real de la tutorización en estrategias metodológicas como las LS es mediante una prolongación en el tiempo de este tipo de experiencias. Para ello, es necesario una apuesta institucional, reduciendo la ratio en el aula, proporcionando espacios suficientes y de calidad para realizar el seguimiento del trabajo colaborativo del alumnado, así como proporcionar al profesorado las condiciones laborales adecuadas para poder constituir equipos interdisciplinares colaborativos. Sólo con la apuesta de la institución será posible hacer útiles, sostenibles y transversales estas experiencias innovadoras.

### ***Agradecimientos***

Proyecto I+D, ref.: EDU2017-86082-P, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (España), dirigido por Encarnación Soto Gómez y Ángel I. Pérez Gómez de la Universidad de Málaga

### **Conflicto de intereses**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

### **Referencias**

- Ainscow, M. y Booth, T. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Publicaciones OEI-FUHEM Educación+Ecosocial.  
<https://www.oei.es/historico/publicaciones/detallepublicacion.php?id=151>
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change*. Jossey-Bass.
- Bjuland, R. y Helgevold, N. (2018). Dialogic processes that enable student teachers' learning about pupil learning in mentoring conversations in a Lesson Study field practice. *Teaching and Teacher Education*, 70, 246-254  
DOI:10.1016/j.tate.2017.11.026
- Calvo, A., Haya, I. y Rodríguez-Hoyos, C. (2021). Aprendiendo el oficio docente. El modelo Lesson Study para mejorar la docencia en la universidad. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 211-234. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.469241>
- Caparrós, R. (2015). Las Lesson Study en Andalucía: un modelo de formación permanente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 119-134. <https://doi.org/10.6018/reifop>
- Clivaz, S. y Clerc-Georgy, A. (2021). Facilitators' roles in lesson study. En A. Murata y C. Kim-Eng (Eds.), *Stepping up Lesson Study* (pp. 86-93). Routledge.
- De la Rosa, L. (2008). *La historia de vida de Ángel: parálisis cerebral, normalidad y comunicación*. La Muralla.
- Echeíta, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencias y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.  
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Elliott, J. (2015). Las lesson y learning studies y la idea del docente como investigador. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84, 29-46.  
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/5016>
- Fernández, R., Guerrero, E., Cebrián, S. y Ros, C. (2020). Innovación educativa universitaria y metodologías activas para el aprendizaje de las competencias específicas del grado. *Edetania*, 58, 183-200.  
<https://doi.org/10.46583/edetania.2020.58.723>
- Fuentealba, R. e Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos (Chile)*, 40, 257-273. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015>
- González, S. y Triviño, M. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 371-378. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7728>

- Hevia, I., Fueyo, A. y Belver, J. (2018). La Lesson Study. Una metodología para reconstruir el conocimiento docente universitario. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1067-1081. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.60076>
- Holmqvist, M. (2020). Lesson study as a vehicle for improving SEND teachers' teaching skills. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 9(3), 193-202, <https://doi.org/10.1108/IJLLS-05-2020-0022>
- Kang, H. (2021). The role of mentor teacher-mediated experiences for Preservice Teacher. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 251-263. <https://doi.org/10.1177/0022487120930663>
- Leifler, E. (2020). Teachers' capacity to create inclusive learning environments. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 9(3), 221-244. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-01-2020-0003>
- Lo, M. y Pong, W. (2005). Catering for individual differences: Building on variation. In M. Lo, W. Pong, y P. M. Chik (Eds.), *For each and everyone: Catering for individual differences through learning studies* (pp. 9-26). University Press.
- Mayorga, M., De la Rosa, L. y Peña, N. (2021). Lesson Study in initial training: an interdisciplinary academic experience. A case study in Spain. *International Journal for Lesson y Learning Studies*, 10(3), 302-315. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-01-2021-0001>
- Muñoz, L., Serván, M. y Soto, E. (2019). Las competencias docentes y el Portafolio Digital: Crear espacios de aprendizaje y evaluación en la formación inicial del profesorado. Un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 111-131. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.006>
- Murata, A. y Kim-Eng, C. (2021). *Stepping up Lesson Study: An Educator's Guide to deeper learning*. Routledge.
- Olfos, R., Isoda, M. y Estrella, S. (2020). Más de una década de Estudio de Clases en Chile: hallazgos y avances. *Revista Paradigma (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020)*, XLI, 190-221. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2020.p190-221.id871>
- Peña, N. y Pérez, Á.I. (2019). Las disposiciones subjetivas de los docentes en la superación de las resistencias al cambio ante procesos cíclicos de formación basados en la investigación (Lesson Study): Estudio de un caso. *Revista Complutense de Educación*, 30 (2), 569-587. <https://doi.org/10.5209/RCED.57780>
- Peña, N. y Serván, M.J. (2021). Acompañar la Lesson Study: Naturaleza y principios para el carácter tutorial de la relación pedagógica. En A. Pérez y E. Soto (Coords.), *Lesson Study: Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 173-188). Morata.
- Peña, N., Rodríguez, C. y Serván, M.J. (2019). Crafting Lesson Studies in inicial teacher training: challenges for academic tutoring. In *World Association of Lesson Studies (International Conference)* (pp. 3-6). <https://n9.cl/iq8ir>
- Pérez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.
- Pérez, A. y Soto, E. (2011). Lesson Study. La mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 64-67.

- Pérez, A., Soto, E. y Serván, M. (2015). Lesson Studies: Re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(29.3), 81-101.
- Pérez, A., Soto, E. y Serván, M. (2016). Naturaleza y sentido del portafolios educativo. En A. Pérez Gómez (Coord.), *El portafolios educativo en Educación Superior* (pp. 41-47). Akal.
- Rodríguez-Hoyos, C., Calvo, A. y Haya, I. (2015). La tutoría académica en la educación superior. Una investigación a partir de entrevistas y grupos de discusión en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Complutense de Educación*, 2(2), 467-481. <https://doi.org/10.5209/revRCED.2015.v26.n2.43745>
- Rodríguez, C. y Soto, E. (2020). Tejiendo sentidos y aprendizajes en la formación inicial con la Lesson Study. Un estudio de casos. *Investigación en la Escuela*, 102, 109-121. <http://doi.org/10.12795/IE.2020.i102.08>
- Santos, M. y De la Rosa, L. (2017). La negociación, piedra angular de las investigaciones. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 295-316. <http://dx.doi.org/10.6018/j/298621>
- Sepúlveda, M. y García, E. (2020). La tutorización docente como pieza clave en la adquisición de competencias profesionales en la formación inicial. Aprender a colaborar y a diseñar actividades educativas. En E. Caparrós, M. Gallardo, N. Alcaraz y A. Lavinia (Coords.), *Educación inclusiva. Un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial del profesorado* (pp. 87-99). Octaedro.
- Sepúlveda, M., Gallardo M. y García, E. (2022). The process of mentoring and tutoring in lesson study in initial teacher training: Two case studies. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 11(5), 30-42. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2022-0021>
- Simón, C., Echeíta, G. y Sandoval, M. (2018). Incorporating students' voices in the 'Lesson Study' as a teacher-training and improvement strategy for inclusion / La incorporación de la voz del alumnado a la 'Lesson Study' como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. *Cultura y Educación*, 30(1), 205-225. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741>
- Soto, E. (2022). Lesson Study: teorizar la práctica y experimentar la teoría como bucle infinito. En Á.I. Pérez y E. Soto (Coords.), *Lesson Study: Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 113-137). Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strati, A. (2007). Sensible knowledge and practice-based learning. *Management learning*, 3(1), 61-77. <https://doi.org/10.1177/1350507607073023>
- Villarroel, V. y Bruna, D. (2017). Competencias pedagógicas que caracterizan a un docente universitario de excelencia: un Estudio de caso que incorpora la perspectiva de docentes y estudiantes. *Formación Universitaria*, 10(4), 75-96. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008>

