

39

Fecha de presentación: julio, 2021
Fecha de aceptación: agosto, 2021
Fecha de publicación: septiembre, 2021

IMPLEMENTACIÓN

DE LA METODOLOGÍA LESSON STUDY EN EL CENTRO DE APOYO
SAN VICENTE DE ECUADOR

IMPLEMENTATION OF THE METHODOLOGY LESSON STUDY IN THE CENTER OF SUPPORT SAN VICENTE FROM ECUADOR

Silvia Maribel Sarmiento Berrezueta¹

E-mail: maribel.sarmiento@unae.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6477-6033>

Kléver Hernán García Gallegos¹

E-mail: klever.garcia@unae.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1041-7403>

Odalís Eufemia Pozo Domínguez¹

E-mail: odalis.pozo@unae.edu.ec

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8335-0134>

¹ Universidad Nacional de Educación. Ecuador.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Sarmiento Berrezueta, S. M., García Gallegos, K. H., & Pozo Domínguez, O. E. (2021). Implementación de la metodología Lesson Study en el centro de apoyo San Vicente de Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 376-388.

RESUMEN

El presente artículo trata una de las problemáticas a la que ha tenido que enfrentarse la educación en las actuales condiciones generada por el COVID-19, el tratamiento a la Educación a Distancia, abordando los sustentos teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Superior y el empleo de la metodología Lesson Study. El objetivo del trabajo es elaborar una estrategia didáctica de implementación de la metodología Lesson study que contribuya a fortalecer las habilidades virtuales en el Centro de Apoyo San Vicente de la Universidad Nacional de Educación, Ecuador. Para ellos se emplearon métodos teórico y empíricos. El diagnóstico realizado sustenta la necesidad de la propuesta de la investigación en tanto el 57,1% de los docentes encuestados prefiere la semipresencialidad, la Educación a Distancia o virtual, aun cuando el 43,8% manifestó que el 25% de sus estudiantes, o menos, son los que disponen de los recursos tecnológicos para ello. Se elaboró una estrategia didáctica organizada en dos etapas: Formulación teórico-metodológica y Organización metodológica. La estrategia se acompaña de un plan de acción didáctico-metodológico que establece herramientas digitales para el trabajo de la Educación de Distancia y virtual, lo que permitirá organizar el diseño metodológico curricular y fortalecer las capacidades docentes a través de la transformación social desde la universidad.

Palabras clave: Estrategia, estrategia didáctica, enseñanza, aprendizaje, virtualidad.

ABSTRACT

This article deals with one of the problems that education has had to face in the current conditions generated by COVID-19, the treatment of Distance Education, addressing the theoretical underpinnings of the teaching-learning process of Higher Education and the use of the Lesson Study methodology. The objective of the work is to develop a didactic strategy for the implementation of the Lesson study methodology that contributes to strengthening virtual skills in the San Vicente Support Center of the National University of Education, Ecuador. Theoretical and empirical methods were used for them. The diagnosis carried out supports the need for the research proposal, while 57.1% of the teachers surveyed prefer blendedness, distance or virtual education, even though 43.8% stated that 25% of their students, or less, are those who have the technological resources to do so. A didactic strategy organized in two stages was developed: theoretical-methodological formulation and methodological organization. The strategy is accompanied by a didactic-methodological action plan that establishes digital tools for the work of Distance and Virtual Education, which will allow organizing the curricular methodological design and strengthening teaching capacities through social transformation from the university.

Keywords: Strategy, didactic strategy, teaching, learning, virtuality.

INTRODUCCIÓN

La realidad mundial, ha sido estremecida por los efectos sanitarios, económicos y sociales provocados por el COVID-19, los cuales no exceptuaron su impacto en los procesos sustantivos de la Educación Superior. Esta situación ha generado que, de manera abrupta se hayan tenido que tomar medidas para afrontarla y, por tanto, ha impuesto grandes desafíos a las universidades latinoamericanas. Entre los principales retos declarados por el Banco Interamericano de Desarrollo (2020), se encuentran los siguientes:

- La inquietud en la construcción expedita de una infraestructura tecnológica.
- La carencia de instrumentos de evaluación o acreditación de los saberes del estudiante en un contexto de enseñanza virtual.
- Pocos profesores capacitados para la teleeducación.
- La brecha digital y el acceso limitado a las tecnologías.
- El efecto psicológico del confinamiento impacta la capacidad de aprendizaje de los estudiantes.
- La paralización de la investigación en el contexto de la pandemia.
- El riesgo de la salud y sostenibilidad económico-financiera universitaria.

Estos elementos se convierten en las principales limitaciones que se han podido identificar en el enfrentamiento formativo universitario a la pandemia. Si se tiene en cuenta, que antes de iniciado el COVID-19, ya existían varias de estas incongruencias, tener que modificar de golpe y por raso, la lógica estructura y la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), generó colapsos temporales en la capacidad de respuestas de varias universidades, que no poseían una estructura tecnológica lo suficientemente sólida. De ahí que, no se puede desconocer el hecho de que la implementación de una estructura de educación a distancia o en línea con procedimientos, metodologías, métodos y medios muy distintas a la presencial, ha permitido dar solución, aunque no totalmente, a la problemática de la formación universitaria en tiempos de aislamiento social.

En lo relacionado con la educación a distancia, es posible generalizar varias ideas comunes y determinado consenso en torno a las características que la identifican, entre ellas: la separación física profesor/alumno, la separación temporal profesor/alumno, la utilización de soportes tecnológicos específicos para el aprendizaje; las formas de comunicación apoyadas en tecnologías específicas, la flexibilidad espacio/temporal, la comunicación bidireccional, multidireccional (sincrónica y asincrónica), el

autoaprendizaje, el aprendizaje independiente o autodirigido, el aprendizaje entre pares, el aprendizaje colaborativo, el apoyo institucional y tutorial y la organización específica del PEA.

Al mismo tiempo, se hace énfasis en que, en la modalidad de educación a distancia, se debe tener presente que el docente no desaparece, ni puede desaparecer, aunque se diluya un poco su presencia, no tiene como función esencial la de dictar clases, sino orientar procesos de aprendizaje, lo cual significa un cambio en el rol desempeñado por sus protagonistas: estudiantes y profesores. De manera que, la mayor responsabilidad del aprendizaje recae en el alumno, quien debe organizarse adecuadamente para ello en los programas de educación a distancia.

Varios autores plantean que los elementos esenciales que componen la educación a distancia son: la institución educativa, el alumno y el tutor; el programa y los materiales y el componente tecnológico. En este sentido, al entender a las Instituciones de Educación Superior contemporánea como instituciones sociales, se debe considerar que el proceso de implementación de la educación a distancia en cada universidad, dependerá de la filosofía educativa, de la capacidad tecnológica instalada, del desarrollo de cada uno de los procesos sustantivos y sus nexos con las necesidades sociales más significativas.

En cuanto a las relaciones entre alumno-tutor, en esta modalidad de educación a distancia, el proceso se centra en las necesidades de aprendizaje y motivacionales de los estudiantes. Es por ello que el profesor, tiene funciones de organizador, facilitador, socializador y evaluador; de modo que permite poder corregir los posibles errores o dificultades halladas en el PEA. Por su parte, los estudiantes, deben ser protagonistas de su propio aprendizaje mediante la consulta, de modo independiente, de manuales, guías de estudio y otras herramientas, donde se potencie la autonomía, el autoaprendizaje, el aprendizaje independiente y autodirigido. El programa y los materiales, deben dar cuenta de la filosofía y valores educativos del sistema escogido, así como del potencial y características educativas de las tecnologías utilizadas; por ello, los programas de estudio deberán ser creados de acuerdo con las necesidades surgidas del currículum de cada carrera universitaria y se deberán ubicar los conceptos principales, tendencias y puntos de vista para ser enseñados como parte de cada uno de los programas.

El componente tecnológico en la educación a distancia, está asociado a dos elementos esenciales: la tecnología, propiamente dicha y la gestión. En particular, la dimensión tecnológica jerarquiza lo relativo a los procedimientos,

al modo de actuar de cada proceso; pero en ella están presentes elementos de gestión y administrativos. Lo tecnológico no opera si carece de elementos de gestión y dirección que posibiliten su conducción. El gran impacto del avance de las telecomunicaciones en la educación a distancia, ha permitido pasar de la enseñanza tradicional a la impartición de cursos en línea, a través de redes informáticas, que integra la informática, los medios audiovisuales y las telecomunicaciones.

El desarrollo de los procesos universitarios, especialmente, el de enseñanza-aprendizaje, es una de las problemáticas más debatidas en la mayoría de los escenarios pedagógicos. Independientemente de que las universidades tengan claro los procesos sustantivos que la integran y estén dirigidos a fomentar el proceso de formación, dígase: la docencia, la investigación y el proceso de vinculación con la sociedad. Todavía existen notables limitaciones en el PEA, asociados fundamentalmente a los modos, formas y métodos que se utilizan para su desarrollo y a las continuas dicotomías, que se establecen entre las didácticas tradicionales y las que demandan los tiempos actuales.

Esta realidad, se extiende a nivel internacional y por ello, la profundización en su estudio tiene aún, mucho que aportar. En España, esta situación ha generado, que desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), se hayan dispuesto a profundizar en el estudio de los retos, tendencias y compromisos, que se deben generar para darle solución a varios de estos dilemas (Colén Riaú, et al., 2015). En este sentido, autores como Bozu & Aránega (2017), han expresado que los cambios han sido diversos y *“han supuesto una innovación en la enseñanza universitaria, que traspasa el protagonismo al estudiante y que extiende el proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida”*. (p. 144).

No cabe duda, que la formación inicial es lo que garantiza la calidad educativa en los diferentes contextos, si se analiza en su dinámica relacional con los demás componentes de la comunidad educativa, entre ellas: la familia, la comunidad, las políticas educativas, los medios masivos de comunicación y otros factores, que intervienen directa e indirectamente, en la formación inicial e integral del profesional, es decir, la calidad del sistema educativo, no solo se debe a la excelencia de sus profesores, aunque esta tenga una incidencia primordial, sino a todas las relaciones de tipo socioculturales y las sinergias socioeducativas que se generan.

En la República del Ecuador, las Instituciones de Educación Superior, constituyen uno de los sectores más dinámicos y productivos de la sociedad, que la ubica

en una posición vanguardista en los procesos de elaboración, aplicación, introducción y generalización de resultados. Por esta razón, la Educación Superior ecuatoriana, tiene una marcada responsabilidad social en los diferentes contextos socioeconómicos y culturales. El documento rector, que norma los procesos universitarios lo constituye la Ley Orgánica de Educación Superior del Ecuador (LOES), la cual en el capítulo I, título VI, que trata los principios de pertinencia de la Educación Superior ecuatoriana, establece que *“el principio de pertinencia consiste en que la Educación Superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional y al régimen de desarrollo, a la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural”*. (Ecuador. Asamblea Nacional, 2008)

Es decir, la pertinencia de la Educación Superior en el Ecuador, se define por la manera en que las universidades y los centros de Educación Superior, puedan ofrecer respuestas de alto impacto a las principales necesidades económicas, socioculturales y tecnológicas de la sociedad, lo cual, da cuenta de la manera en que se cumple con el encargo social. Asimismo, las instituciones de Educación Superior, según se plantea en la Ley Orgánica de Educación Superior (Ecuador. Asamblea Nacional, 2008), articularán su oferta docente, investigativas y de vinculación con la sociedad con las demandas académicas y las necesidades de desarrollo, innovación y diversificación a nivel local, regional y nacional, donde las tendencias de carácter ocupacional, demográfico y productivo, así como las políticas nacionales de ciencia y tecnología, ocupan un lugar cimero en esta dinámica relacional.

Por otro lado, en el Art.61 del Reglamento de Régimen Académico, se plantea que son deberes de profesores e investigadores los siguientes: *“Cumplir actividades de docencia, investigación y vinculación de acuerdo a las normas de calidad y normativas de los organismos que rigen el sistema y las de sus propias instituciones”* (Ecuador, Consejo de Educación Superior, 2017, p. 34). Lo anterior significa que, entre las actividades esenciales del trabajo de los profesores universitarios en la República del Ecuador, se relacionan sistémicamente y deben generar nuevos conocimientos, que posibiliten el desarrollo de las comunidades.

En un diagnóstico preliminar, realizado por los autores del presente artículo, en el Centro de Apoyo San Vicente de la Universidad Nacional de Educación-Ecuador (UNAE), se determinó la existencia de limitaciones teórico-metodológicas, que no contribuyen suficientemente, al desarrollo

de un PEA acorde con los retos de la época, entre ellas, las siguientes:

- Una parte significativa de los profesores-estudiantes que desarrollan docencia, no están del todo preparados para asumir los retos tecnológicos que exige la época.
- Aún, una parte de los profesionales de la educación, consideran las TIC como accesorios del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El sistema de actividades y trabajo didáctico-metodológico no es suficiente para las demandas de los estudiantes, en su mayoría, nativos tecnológicos.
- Es insuficiente la puesta en práctica de actividades didácticas mediadas por las TIC, dirigidas al desarrollo de los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles educativos.

Los elementos preliminares identificados con anterioridad dan lugar al surgimiento de una contradicción general, presente en el proceso de formación de la UNAE, entre el carácter cada vez más vertiginoso del desarrollo tecnológico y su limitada utilización en el PEA del VIII ciclo de la carrera formación docente del Centro de Apoyo San Vicente de la UNAE, de ahí que el objetivo de la presente investigación sea elaborar una estrategia didáctica de implementación de la metodología *Lesson study* que contribuya a fortalecer las habilidades virtuales.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para dar cumplimiento al objetivo de la investigación se trabajó bajo un enfoque mixto, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), debido a que se realizó "la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio" (p. 612), por lo que se integraron método de investigación teóricos y empíricos.

El método analítico-sintético se utilizó en el proceso de fundamentación teórico-metodológica, como resultado de la sistematización de la información relevante tanto bibliográfico como documental. Además, permitió arribar a conclusiones en el diagnóstico realizado.

El método inductivo-deductivo se utilizó para la localización de los elementos conceptuales referentes a la metodología *Lesson Study*, lo que permitió la generalización de conceptos.

Se realizó el análisis documental para la fundamentación teórico-metodológica de la estrategia didáctica que se propone, empleando como núcleos conceptuales básicos

los relativos al carácter social de la docencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la metodología *Lesson Study* (origen, definición y procedimiento de aplicación).

Con el objetivo de determinar el estado actual con relación al uso de herramientas digitales en el PEA, se administró un cuestionario para conocer las opiniones de los docentes. Se utilizó como método la encuesta no estructurada, utilizando como instrumento un cuestionario de preguntas de carácter abierto, cerrado y de filtro, con el objetivo de garantizar la obtención de información verdadera y actualizada.

La encuesta fue aplicada a 14 que forman parte de la Cátedra Integradora que se imparte en el VIII ciclo de la carrera formación docente del Centro de Apoyo San Vicente de la UNAE, de ellos, el 50% labora en el ciclo de Básica elemental; el 35,7% en Básica Media, el 7,1% en Bachillerato y el restante 7,8% trabaja en el ciclo de Básica Superior. El promedio de edad, de los profesores encuestados es de 48 años, lo que indica que nacieron en épocas anteriores a la era digital, aunque esta situación no ha impedido la disposición de insertarse en la modalidad de Educación a Distancia y la virtualidad.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como ya se ha señalado, la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad, constituyen los tres procesos sustantivos de la Educación Superior. De ahí, que el proceso de enseñanza-aprendizaje, se sitúa en el centro de lo docente, tanto en su variante de pregrado, como de posgrado. La docencia universitaria *"no consiste únicamente en transmitir conocimientos sino en despertar en el alumno el gusto y la alegría por aprender, crear en su alma un vínculo afectivo con los otros que le rodean; desarrollar al individuo desde adentro y entender que no se puede enseñar a las masas y en serie, porque todos son diferentes. La misión de la docencia es la de formar personas conscientes de su mundo y de lo que son capaces de hacer a favor de ese mundo. La verdadera docencia es aquella que propicia que el alumno se forje la necesidad de aprender por su cuenta y que encuentre en el profesor un guía, un acompañante de travesía para llegar al conocimiento y en el grupo un espacio de encuentro, de intercambio, discusión y confrontación de ideas"*. (Morán, 2004)

De esta manera, se identifica la docencia como un proceso que se articula a través de relaciones entre sujetos (sujeto-sujeto), mediados por el proceso de enseñanza-aprendizaje; en tanto estudiante-profesor-grupo estudiantil, se complementan entre sí, con la intención de proyectar el proceso de formación integral, en la medida en

que, bilateral y creadoramente, al enseñar se aprende y al aprender se enseña.

De igual modo, se debe tener en cuenta *“una dialéctica individuo-sociedad con determinaciones recíprocas, en la cual el sujeto es artífice de su propio destino”* (Morán, 2004). En esta idea, se continúa profundizando en el carácter social de la docencia, con lo cual se está totalmente de acuerdo. Téngase en cuenta, que todos los procesos que se desarrollan al interior de las universidades, van a estar estrechamente relacionados con las necesidades y motivaciones culturales, económicas, educativas y formativas de una colectividad, las cuales se entrelazan mediante diferentes procesos, entre ellos: los de enseñanza y aprendizaje. En lo relacionado con la enseñanza, se debe tener presente que *“la enseñanza se convierte así, en una práctica social, en una actividad intencional que responde a necesidades y determinaciones que están más allá de los deseos individuales de sus protagonistas. Participa más bien del flujo de acciones políticas, administrativas, económicas y culturales que forman parte de la estructura social”*. (Granata, et al., 2000, p. 43)

Este planteamiento se corresponde en lo fundamental con la lógica que defienden los autores del presente artículo en torno al carácter social de los procesos de la Educación Superior. En la enseñanza intervienen muchos factores, que se relacionan entre sí y todos poseen carácter social. Los contenidos, objetivos, métodos, medios, formas de organización y evaluación, que se utilizan en la clase, como actividad fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, se derivan de la compleja realidad social y cultural en que los seres humanos están inmersos con una intencionalidad marcada en la formación integral de los sujetos para la vida.

Por otro lado, y referido a la misma categoría, se expone que *“la enseñanza puede ser descrita como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma a la vez, de este proceso de negociación”* (Coll, et al., 2007, p. 64). En esta lógica de análisis se tratan dos elementos esenciales: la negociación de significados y los contextos mentales compartidos. El primero, se manifiesta mediante los pactos que se establecen entre estudiantes y profesores acerca de las estrategias de aprendizajes a implementar, los modos en que se desarrollarán las diferentes actividades del proceso y las formas en que serán evaluadas después de un arduo proceso de reflexión. Y el segundo, se relaciona con el contexto mental compartido éste tiene lugar en el desarrollo de un diagnóstico integral en que los profesores puedan conocer de sus estudiantes: las características ontogenéticas de su personalidad, la realidad familiar, socioeconómica,

así como las necesidades y motivaciones de aprendizaje, que le posibilite determinar cuáles serían los métodos más adecuados para desarrollar el ejercicio de la enseñanza y potenciar el aprendizaje.

En otro orden de ideas, *“el aprendizaje es un proceso en que se involucran tres dimensiones: lo teórico en sí, las tareas y acciones del alumno y las tareas y actividades de los profesores; esto es, el conjunto de factores que pueden intervenir sobre él”* (Zabalza, 2000, p. 38). Este autor, ha sido preciso en la definición que ha expresado, por cuanto, refiere a los elementos esenciales que dan cuenta de un proceso de aprendizaje. Lo teórico, hace referencia al proceso dirigido por los profesores, teniendo en cuenta las características de los estudiantes, en el cual se seleccionan contenidos, se eligen métodos y medios, así como la planeación de la actividad docente, elementos que podrán ser ubicados, en lo que podríamos llamar un primer nivel.

Las tareas y acciones de los estudiantes, se constituyen en la posición que asume éste con respecto a su propio proceso de aprender, dígame: elaboración de cuadros sinópticos, tablas, esquemas, entre otras estrategias, que le faciliten apropiarse de los núcleos de contenido que se proponen, como un segundo nivel. El tercer nivel, se inicia en el primero, se desarrolla en el segundo y se consolida en sí mismo, en la medida en que las tareas y actividades de los profesores no están ajenas a los estudiantes. Por tanto, éste es un escenario donde confluyen el accionar de los profesores y el protagonismo de los estudiantes, se corrigen la efectividad de las actividades propuestas y las estrategias de aprendizaje implementadas en la propia dinámica de la clase, como actividad fundamental. En el presente artículo, enseñanza y aprendizaje, se conciben como un proceso íntegro, en que la actividad de enseñar no puede existir sin la de aprender y viceversa. Tal y como expresaran Berdeal Vega, et al. (2016), el proceso de enseñanza-aprendizaje deberá caracterizarse *“por ser un proceso activo, reflexivo y regulado en que se concreta la unidad de lo instructivo y lo educativo y lo cognitivo y lo afectivo como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales, al asegurar ... que constituye un sistema integrado, donde el alumno tiene un papel protagónico y es además, la vía mediatizadora fundamental para la adquisición de los conocimientos, procedimientos, normas de comportamiento, valores, legados por la humanidad”*. (p. 41)

En esta reflexión se revela la verdadera esencia de este proceso, lo instructivo, por el cúmulo de información que se procesa por parte de estudiantes y profesores en cada asignatura, tienen su base en el sistema de valores que la sociedad necesita formar; por lo tanto, da cuenta de su

carácter axiológico y está dirigido a la formación integral de los sujetos para la vida, lo cual se complementa con la idea de que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene un vínculo estrecho con la educación y la preparación del individuo de manera integral.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, los dos grandes protagonistas lo constituyen, en el sentido estrecho, los estudiantes y profesores; los primeros, como autores principales del logro de su propio aprendizaje y los segundos, como guías, tutores y facilitadores de éste. Por eso, algunos autores conciben el proceso de enseñanza-aprendizaje como *“aquel proceso educativo institucional, que de modo más sistémico organiza y estructura la enseñanza en relación con la manera que debe ocurrir el aprendizaje, a partir de la relación esencial que se da entre los fines de la educación (objetivos) y la precisión de los contenidos y de éstos con la dinámica (maestro, alumno, métodos, medios, formas, evaluación) a través de los cuales es posible lograr la educación vinculada de manera directa a un determinado contenido de las ciencias concretas, expresado en planes y programas de estudio”*. (Abreu, et al., 2018, p. 162)

Esta definición se centra en la parte más instrumental del proceso, es decir, más ceñido a las estrategias de enseñar y aprender en una interrelación coherente entre cada uno de sus componentes, donde las relaciones que se establecen entre sus protagonistas y los contenidos de las asignaturas, son capaces de generar sinergias de carácter didáctico-formativa. Lo didáctico, por las herramientas potenciadoras de este proceso que se aportan y lo formativo, por la intencionalidad para el desarrollo de hábitos, habilidades, valores y la relación que establece este proceso con la práctica social; permite que el trabajo docente requiera de total objetividad. En tanto, objetivo, contenido, métodos, medios, formas de organización y evaluación son categorías de la Pedagogía y la Didáctica, pero, ante todo, forman parte de la compleja vida real y tienen que convivir con lo mejor y lo peor de la actividad humana en sociedad.

De ahí que, las categorías no solo existen en el trabajo teórico y en aquellas abstracciones, que se realizan para comunicar resultados científicos en el área de las Ciencias Pedagógicas y la Didáctica, sino que constituyen procesos de la vida real, que trascurren en las instituciones educativas, las familias y la sociedad en general. Por tanto, en el actual siglo XXI no es lógico que, con el gran volumen de información, existente en las diferentes plataformas digitales, el maestro continúe siendo un reproductor tácito de información carente de crítica, en vez de esto, debía proyectarse hacia la creatividad estudiantil y la producción de nuevos conocimientos, donde

la metodología *Lesson Study* ocupa un lugar significativo (Soto Gómez, et al., 2015).

[Situación actual del empleo de herramientas digitales en el PEA del VIII ciclo de la carrera formación docente del Centro de Apoyo San Vicente de la UNAE](#)

La aplicación de la encuesta a 14 docentes de la Cátedra Integradora, permitió determinar que el 42.9% de los docentes prefiere la enseñanza presencial, al considerar que:

- Se enseña mejor.
- La carencia del internet en las diferentes comunidades.
- Les gusta estar cara a cara con las personas.
- Constituye la mejor forma de socializar con los estudiantes.
- Trabajan con la mitad de los alumnos por whatsapp y a la otra los visitan en sus casas.

Por otro lado, un mayor número de docentes (57,1%) prefirió la semipresencialidad, la Educación a Distancia o virtual, alegando que con estas modalidades de enseñanza se llega a todos por igual, para precautelar la salud de los niños, evitar contagio y además, para que ellos conozcan el mundo de las TIC, como la mejor herramienta para socializar con los estudiantes, en estos tiempos de aislamiento social. Estas respuestas dan cuenta, de una idea principal y es que los docentes encuestados prefieren la presencialidad, fundamentalmente, por dos razones esenciales: por una parte, la existencia de limitaciones tecnológicas y por la otra, la falta de dominio de las herramientas digitales por parte de los profesores.

Por otra parte, solo 1 docente manifestó que todos sus estudiantes poseen internet para interactuar virtualmente. En tanto el 43,8% aseguró que el 25% de sus estudiantes, o menos, disponen de tal posibilidad tecnológica. De estos resultados se puede deducir que prevalece el bajo nivel de conectividad por parte de los estudiantes, lo cual da cuenta de la brecha tecnológica existente al interior del grupo estudiantil, debido a los problemas de carácter social y económicos que presentan los países latinoamericanos. Esta realidad, no pone a los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje en una situación favorable en cuanto a la disponibilidad tecnológica, lo que genera que exista un bajo nivel de dominio de las herramientas digitales, en el que se incluyen los padres de familia.

Al mismo tiempo, se evaluó el desempeño de los docentes en el manejo de entornos virtuales, evidenciándose dificultades en este aspecto, dado que un 78,6% de los

docentes consideró poseer un conocimiento medio y el 7,1% se ubicó en un nivel bajo. No obstante, con la implementación de preguntas de filtro, que posibilitaron comprobar la veracidad de las opiniones, se pudo determinar que más del 25% de los docentes que afirmó poseer un conocimiento medio, en realidad tenían conocimientos bajos sobre las herramientas digitales en función de la docencia, lo cual da cuenta de la poca preparación de los docentes y sus limitaciones para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la Educación a Distancia y la virtualidad, para la implementación de la metodología *Lesson Study*.

Otro elemento sobre el que se indagó con los docentes fue el relativo al empleo de diferentes herramientas digitales en la modalidad virtual. En este sentido, destaca que el 71,4% de los docentes manifestó la utilización de videos (Tabla 1). Llama la atención el hecho de que ningún encuestado utiliza herramientas como Kahoot, podcast y quizziz. Sin embargo, al ser la utilización del video la herramienta más utilizada entre los docentes, permite inferir que los profesores del VIII ciclo de la carrera formación docente del Centro de Apoyo San Vicente de la UNAE, no aprovechan suficientemente las diferentes herramientas digitales a su alcance en el desarrollo del PEA para la investigación y la intervención educativa en el contexto de la práctica pedagógica.

De manera general, debido a las limitaciones existentes en el dominio de herramientas digitales, que limitan el proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes asignaturas, que se desarrollan en la universidad en tiempos de aislamiento social, tal y como se evidenció en la encuesta aplicada a los docentes de la Cátedra Integradora del VIII ciclo de la carrera formación docente del Centro de Apoyo San Vicente de la UNAE, se requiere la implementación de la metodología *Lesson Study* en el desarrollo del PEA en la Educación a Distancia en esta Casa de Altos Estudios (Figura 1).

16.-¿Qué actividades individuales son las que más utiliza en modalidad virtual?
14 respuestas

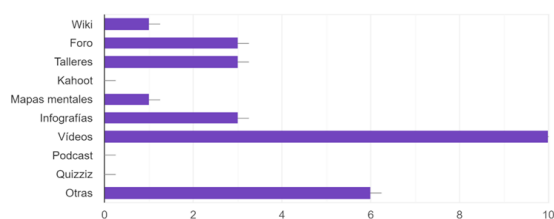


Figura 1. Herramientas más utilizadas por los docentes para el desarrollo de actividades independientes.

La metodología *Lesson Study*

En la actualidad, la metodología *Lesson Study*, Lección de Estudio o Lección de Investigación, es muy utilizada a nivel internacional, lo cual se acentúa en las condiciones de aislamiento social generadas por el COVID-19. Las diferentes disposiciones gubernamentales tomadas para combatir esta pandemia, han llegado hasta las instituciones de Educación Superior a nivel mundial y, por lo tanto, modifican las relaciones que se establecen al interior del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus protagonistas. Sin embargo, esta metodología tiene sus orígenes en la segunda mitad del siglo XIX en Japón, planteamiento, con el que coinciden varios autores (Hummes, et al., 2019; Hevia, et al., 2019).

A partir de la segunda década del siglo XX, se consolida el proceso de implementación de la metodología *Lesson Study*, (en lo adelante LS) basado en los postulados de John Dewey y la utilización, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de procedimientos investigativos, la observación participante y la enseñanza basada en problemas, entre otros elementos, que procuraban realizar un cambio significativo en las formas de mejorar la enseñanza y potenciar el aprendizaje. No obstante, es a partir de finales del siglo XX y principio del XXI, cuando la metodología LS se prolifera en el mundo occidental, destacándose los trabajos pedagógicos, didácticos y sociopedagógicos aportados por varios autores, entre ellos, Lewis (2009).

En lo relacionado con la teoría acerca de la metodología *Lesson Study*, existen varias opiniones; entre estas, las que reconocen la existencia de tres visiones: la visión del investigador, la visión del diseñador de curriculum y la visión del estudiante (Fernández, et al., 2003). La visión del investigador, consiste en esencia, en la formulación de diversas hipótesis sobre el aprendizaje estudiantil y la generación de diversos instrumentos para comprobar su veracidad; la visión asociada al curriculum, revela la manera en que se relacionan los conocimientos, que el estudiante ya posee y lo que puede lograr a alcanzar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. La visión del estudiante, es aquella mediante la cual se determinan las deficiencias y fortalezas estudiantiles, para proyectar la manera en que se pueden tener en cuenta para potenciar el aprendizaje.

Estas tres visiones, deben ser tenidas en cuenta para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje exitoso, en el que el diagnóstico integral y la zona de desarrollo próximo juegan un rol trascendente. El primero, porque da una información real y actualizada de las diferentes esferas en las que se ven inmersos los estudiantes y la segunda, la zona de desarrollo próximo, porque

posibilita el diseño y establecimiento de estrategias de enseñanza y aprendizaje acordes con las verdaderas necesidades de aprendizaje y formativas de los estudiantes. Por otra parte, en el ejercicio de definir la metodología LS, se deben tener en cuenta varias posiciones y modos de comprenderla, entre ellas, la planteada por Hummes, et al. (2019) al expresar que *“son metodologías de trabajo docente apoyadas en actitudes investigativas y prácticas colaborativas entre profesores, que buscan, al mismo tiempo, la mejora de la práctica docente y del aprendizaje de los estudiantes y del desarrollo profesional de los profesores”* (p. 66)

De modo tal, que la metodología LS se integra con la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad, por ser en los procesos sustantivos de las universidades, donde las experiencias profesoraes y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, establecen nexos sólidos para la generación de sinergias significativas, que, a su vez, facilitan el trabajo con la virtualidad. Es apropiado valorar la idea de que la virtualidad pedagógica fundamental de las LS radica en que *“se incorporan los cuatro pilares que constituyen cualquier proceso de investigación/acción, más el componente cooperativo: protagonismo de los participantes, colaboración a través de la participación, reconstrucción del conocimiento práctico y el cambio social a través del cambio educativo”*. (Soto Gómez & Pérez Gómez, 2015, p. 13)

Evidentemente, el trasfondo de esta idea es de carácter dialéctico y permite comprender el modo en que las transformaciones educativas están presentes en la base de la promoción del cambio social. Luego, la LS constituye un espacio y una estrategia de mejora de la enseñanza que destaca al profesor como un ente investigador de su propia actividad docente asociada a la realidad y a las necesidades educativas, formativas y sociales del estudiante (Johanson & Thorsten, 2017; Peña Trapero & Pérez Gómez, 2017). En cuanto a los procedimientos a aplicar, para el desarrollo de la metodología LS se pueden encontrar diferentes propuestas. En la presente investigación, se asume la que aportan Soto Gómez & Pérez Gómez (2015):

- Definir el problema.
- Diseñar cooperativamente una lección experimental y el proceso de observación de la misma.
- Enseñar y observar el desarrollo de la propuesta.
- Recoger las evidencias y discutir su significado.
- Analizar y revisar la propuesta.
- Desarrollar el proyecto revisado en otra clase por otro docente y observar de nuevo.

- Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y difundir la experiencia en un contexto ampliado. (p. 6)

La determinación del problema debe poseer un carácter objetivo que le permita proyectar las contradicciones, que se deben resolver para conducir el proceso formativo de los estudiantes, así como sus avances y retrocesos en el aprendizaje. El diseño cooperativo de la lección experimental, debe dar cuenta de aquellos factores, que inciden directamente en la solución de los problemas de aprendizaje declarados, el cual debe ser contenido de los contenidos, métodos, medios, formas de organización y evaluación, así como de las estrategias didácticas necesarias, fruto del consenso colectivo.

Para enseñar y observar el desarrollo de la propuesta, se necesita que un miembro del equipo de profesores experimente la propuesta en su aula de clases o en el escenario docente elegido, la cual puede ser capaz de observar y registrar los resultados de la implementación para comprobar la veracidad o no de la hipótesis. La acción de recolección de las evidencias y su consiguiente discusión que también implica analizar y revisar la propuesta, está dirigido a evaluar y valorar los resultados de la implementación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una vez determinado los resultados, la acción que corresponde es la de desarrollar el proyecto revisado en otra clase, por otro docente y observar nuevamente, las manifestaciones de su aplicación y su evaluación. El resultado de este nivel va a permitir difundir y generalizar la experiencia en un contexto de mayor amplitud.

La sistematización teórica realizada en la que se establecen los nexos entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la metodología *Lesson Study*, posibilita profundizar en las particularidades y potencialidades que posee la Educación a Distancia en el actual escenario de aislamiento social.

[Estrategia didáctica de implementación de la metodología Lesson study](#)

La categoría estrategia en el contexto educativo adquiere múltiples significados que particularizan su naturaleza: pedagógica, curricular, metodológica y didáctica. En este sentido, las estrategias didácticas están compuestas por procedimientos y recursos que facilitan el aprendizaje. En el contexto del presente artículo se comprende como estrategia didáctica al sistema de actividades coherentemente organizadas y planificadas, estructurada en etapas, que tienen como finalidad la transformación del estado real en el estado deseado de un determinado componente del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier nivel de enseñanza, la cual se articula a través

de los procesos sustantivos que potencian la formación universitaria.

La estrategia didáctica de implementación de la metodología *Lesson Study* que se propone en la investigación para el PEA del VIII ciclo de la carrera formación docente del Centro de Apoyo San Vicente de la UNAE, está compuesta por dos etapas, una primera etapa de formulación en la que se revelan los objetivos generales y las premisas de la estrategia y una segunda etapa de organización metodológica, en la que se declaran objetivos específicos, la misión, visión y se proyecta el sistema de actividades didáctica que se pueden implementar.

En este caso, para fundamentar cada una de las etapas, se declaran los objetivos, premisas y resultados, tal es el caso de la primera etapa, denominada Formulación teórico-metodológica, con el objetivo de fortalecer el trabajo con la educación a distancia basado en la metodología *Lesson Study*; que busca integrar la formulación, planeación, rediseño-retroalimentación y evaluación; direccionar la lógica metodológica de la estrategia, como totalidad y favorecer el desarrollo de la Educación a Distancia, a través de las premisas: la relación teoría-práctica y la relación entre los sujetos protagonistas.

En el caso de la premisa relación teoría-práctica, da cuenta del reflejo subjetivo de la realidad objetiva, que se expresa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la UNAE, generadora de nexos que favorecen la búsqueda de acciones metodológicas para potenciar el desarrollo de la Educación a Distancia, mediante la metodología LS, en el VIII ciclo de la carrera formación docente, capaces de conducir las dos etapas que estructuran la estrategia.

Asimismo, los principales protagonistas de la estrategia, lo constituyen los estudiantes y profesores del VIII ciclo de la carrera formación docente del Centro de Apoyo San Vicente de la UNAE. La relación profesor-estudiante es esencial en la concepción, diseño, retroalimentación y evaluación. En el caso de los profesores, la creatividad es una cualidad primordial para enfrentar las situaciones contradictorias o entropías no planificadas, que puedan surgir en el proceso de implementación de las actividades. Los estudiantes, por su parte, en su manifestación individual y grupal, facilitan la retroalimentación y perfeccionamiento de los resultados parciales, que se van obteniendo durante la aplicación, reajuste de actividades y la valoración de opciones.

La segunda etapa, Organización metodológica, busca proyectar actividades didácticas para el fortalecimiento del trabajo con la educación a distancia, basado en la metodología *Lesson Study*. De manera que, planifica

actividades didácticas coherentemente y protagonizadas por estudiantes y profesores.

La actividad fundamental de la presente estrategia es la implementación de un plan de acción didáctico-metodológico, mediado por herramientas digitales, el cual posibilita comprender los núcleos de contenidos esenciales que lo integran. El plan de acción didáctico-metodológico constituye la herramienta que posibilita la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que expresa las relaciones que se establecen entre cada uno de los elementos que lo integran.

Los elementos que forman parte del plan de acción didáctico-metodológico son los siguientes:

- a) Componentes didácticos: objetivo, contenido, método, medio, formas de organización y evaluación.
- b) Indicadores metodológicos para evaluar el logro: enfoque de enseñanza (dirigido, mixto, entorno de aprendizaje enriquecido), estrategias metodológicas (sincrónico, asincrónico).
- c) Formas de presentación (videos, fichas impresas o herramientas digitales seleccionadas).
- d) Recursos (teléfonos, tablet, plataformas y herramientas digitales, etc.).

En el plan de acción didáctico-metodológico, el tratamiento a las herramientas digitales para el trabajo docente desde la virtualidad, se convierte en una transversal teórico-metodológica presente en cada uno de los temas que se proponen. Este plan de acción, involucra a profesores y estudiantes del VIII ciclo de la carrera formación docente del Centro de Apoyo San Vicente de la UNAE, y en la actualidad, forma parte de la Cátedra Integradora, que responde al eje de investigación educativa.

Los protagonistas de este proceso son identificados como autor-tutor y docente-estudiante. El autor-tutor, son profesores que organizados en dúos, tríos o cuartetos tienen la responsabilidad de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la metodología *Lesson Study*. El autor, es el profesor principal de la propuesta y los tutores, son los encargados de asistir, orientar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una determinada asignatura o actividad didáctica. El docente-estudiante, son aquellas personas que desempeñan doble función; por una parte, son estudiantes del VIII ciclo de la carrera formación docente del Centro de Apoyo San Vicente de la UNAE y por la otra, realizan la función de docente, en instituciones educativas de diferentes regiones, urbanas y rurales, de la República del Ecuador.

De modo que, para la aplicación de la metodología *Lesson Study*, basado en el plan de acción didáctico-metodológico, se propone la utilización de las fases que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Fases para la implementación de la metodología *Lesson Study*.

No	Fases
1	Definir el problema
2	Diseñar cooperativamente una lección experimental y el proceso de observación de la misma.
3	Enseñar y observar el desarrollo de la propuesta.
4	Recoger las evidencias y discutir su significado.
5	Analizar y revisar la propuesta.
6	Desarrollar el proyecto revisado en otra clase por otro docente y observar de nuevo.
7	Evaluar las nuevas evidencias y socializar los resultados.

Los elementos que se muestran en la Tabla 1 ofrecen la lógica que conduce la implementación de la metodología; por ello, se hace imprescindible presentar la forma en que se sugiere su implementación.

1. Definir el problema

En esta primera fase, se analizan las complejidades de los contenidos a tratar, se determinan las contradicciones que operan en su interior; se identifica el tema o eje de la lección, así como la definición de la pregunta problema. La definición de la pregunta problema debe reflejar:

- Objetividad.
- Tener en cuenta los resultados del diagnóstico inicial.
- Expresar la contradicción teórica, didáctica y metodológica fundamental.
- Hacer referencia al proceso en el que se interviene y al contexto en el que se ha identificado la contradicción.
- Representar los protagonistas implicados en el proceso.

La objetividad de la pregunta problema, se expresa en que su enunciado debe estar asociado a las necesidades y contradicciones reales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, el diagnóstico inicial es una herramienta necesaria, para poder conocer el estado real en que se manifiestan las contradicciones esenciales, poder formular la pregunta problema y proyectar una vía para su posible solución. Por ello, la pregunta problema debe contener, como rasgo esencial, la contradicción teórica, didáctica y metodológica fundamental que generó la necesidad de elaborar el plan de acción. Por lo tanto, se

debe dar cuenta del qué, cuándo, dónde y quiénes son los protagonistas implicados.

2. Diseñar cooperativamente una lección experimental y el proceso de observación de la misma.

En esta fase, se deben socializar experiencias, discutir y debatir sobre el tema, llegar a consenso, elaborar ejes didáctico-metodológicos. Este proceso se desarrolla de modo colectivo, en que las opiniones de los profesores autores y tutores se complementen entre sí y se proyecte en función del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los docente-estudiantes del VIII ciclo de la carrera formación docente. La lección experimental que se diseña debe poseer un conjunto de elementos que posibiliten la generación de los resultados esperados. Estos elementos son: la relación objetivo-contenido-método-medio-formas de organización-evaluación; la participación protagónica de los autor-tutor y los docente-estudiantes.

Los objetivos de los diferentes temas a tratar deben ser el reflejo de la habilidad, que se quiere desarrollar, el contenido que se va a tratar, la intencionalidad académico-metodológica y la utilidad que tendrá para el aprendizaje de los docente-estudiantes en la práctica pedagógica, lo cual da cuenta de su carácter orientador y esencial en el proceso de planificación de las diferentes actividades didáctica, fundamentalmente: la clase.

En el caso de los contenidos que se seleccionen estarán en correspondencia con el currículum, deben centrarse en el nexo entre lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. Por ello, se debe hacer referencia a la parte de la investigación educativa que potencie el aprendizaje de la lógica que lo sustenta. Al mismo tiempo, las temáticas de los contenidos propuestos están dirigidos a generar aprendizajes teóricos, metodológicos y epistemológicos sobre la investigación educativa, el cual parte de la implementación de una experiencia investigativa implica un proceso de diagnóstico de la práctica docente en el contexto actual de distanciamiento social, basada en una propuesta didáctica fundamentada en la Educación a Distancia, bajo la modalidad (e-learning), su posterior análisis, rediseño y nueva implementación. Cada unidad didáctica, aportará insumos directos para la sistematización del Proyecto Integrador de Saberes (PIENSA). De modo que, de forma general, los contenidos a tratar deben permitir:

- Describir situaciones problemáticas en el campo educativo, identificados en la práctica profesional.
- Diseñar propuestas de investigación educativa, con enfoque cooperativo-colaborativo, que impacten en la práctica docente.

- Identificar, observar, registrar y analizar colectivamente los procesos educativos de la práctica profesional.
- Implementar la investigación cooperativa-colaborativa en el campo educativo.

Los métodos se utilizarán de forma que potencien una relación directa entre los objetivos de la clase y los contenidos. La participación activa, la crítica, el cuestionamiento y la valoración por parte de los participantes se convierten en resultado directo del método seleccionado. Por ello, se sugiere la utilización de aquellos de carácter productivo como el trabajo independiente, el aprendizaje basado en problemas, el expositivo y métodos mixtos, capaces de potenciar el aprendizaje: autónomo, independiente, autodirigido, entre pares, trío y el colaborativo.

En tal sentido, los medios se constituyen en recursos que facilitan el desempeño de los profesores para la enseñanza y a los estudiantes en la apropiación de los elementos esenciales de la investigación e intervención educativa. Entre estos medios se encuentran aquellos que combinan lo tradicional: el tablero, el mapa, láminas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, así como: show de Power Point, software educativo, videos y otros, que facilitan el trabajo a distancias y en línea.

De tal modo que, la forma organizativa seleccionada va a responder a la integración de cada uno de los componentes analizados con anterioridad; la clase invertida, la conferencia, el seminario, la clase práctica, tutorías personalizadas y la consulta, entre otras, son formas que potencian la investigación y la intervención en el contexto de la práctica pedagógica.

Para la evaluación se deben tener en cuenta las modalidades y los roles que los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje desempeñarán en cada actividad. Entre las primeras se recomienda tener en cuenta la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa. La diagnóstica, se implementará como regularidad al iniciar un tema o ciclo académico, ya que permite detectar el estado en el que se encuentran los estudiantes. Cabe destacar que este tipo de evaluación estará presente en todo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque continuamente se estará diagnosticando los avances y retrocesos en la apropiación de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los protagonistas. La evaluación formativa, es aquella que permite detectar información sobre el proceso educativo para reajustar objetivos, planificaciones, métodos, recursos y las formas organizativas a utilizar según las manifestaciones del aprendizaje. La evaluación sumativa, posibilita valorar los resultados de aprendizaje a través de procedimientos e instrumentos que proporcionen información

significativa sobre lo aprendido. Debe aclararse, que cada una de estas tipologías evaluativas, tiene relación sistémica entre sí y están dirigidas a la valoración actualizada y permanente de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los roles evaluativos, se propone trabajar con la heteroevaluación, autoevaluación y la coevaluación. La heteroevaluación, les posibilitará a los profesores poder medir de diferentes maneras el rendimiento en el aprendizaje de los estudiantes que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de investigación e intervención educativa. Asimismo, la autoevaluación permite que el propio participante reconozca el nivel alcanzado en el dominio del proceso de investigación educativa y la coevaluación, potencia la crítica responsable entre los miembros del grupo y los modos en que mutuamente se evalúan.

La participación protagónica de los autor-tutores y los docente-estudiantes son de mucha importancia en el contexto de la presente estrategia. Las relaciones que se establecen entre autor-tutores/ docente-estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe articularse como un sistema de nexos tutorizados. Los autor-tutores, desempeñan el rol de orientador, guía, gestor del proceso y los docente-estudiantes, como sujeto principal, que tiene la tarea de investigar, hacer preguntas y generar nuevos conocimientos desde la autogestión.

Por otro lado, las relaciones docente-estudiantes/docente-estudiantes fundamentadas en la Educación a Distancia y en la implementación de la metodología LS, se basan en tipos de aprendizaje donde estos son los protagonistas y los máximos responsables de su propio desempeño. De ahí que, el aprendizaje autónomo, autodirigido, autorregulado, cooperativo y colaborativo tengan una marcada presencia, pues están dirigidos al desarrollo de vínculos, cooperación y el intercambio, estimulan la investigación y el trabajo con la zona de desarrollo próximo, en una tendencia en que, desde la distancia, puedan apoyarse mutuamente en el desarrollo de las actividades de aprendizaje correspondientes.

Una vez diseñada la lección experimental y la forma en que se debe enseñar, teniendo en cuenta los requisitos, nexos y relaciones explicadas, se necesita observar el desarrollo de su implementación y para ello, se elabora una guía de observación que posibilita observar, describir y documentar:

- El desarrollo de las lecciones experimentales.
- Las relaciones autor-tutores/ autor-tutores.

- Las relaciones docente-estudiantes/docente-estudiantes.
- Las relaciones autor-tutores/ docente-estudiantes.
- Los resultados de aprendizaje.
- Herramientas digitales que se utilizan.

Para poder documentar y recoger las evidencias del proceso de implementación de las lecciones experimentales, se propone la aplicación de métodos tales como la encuesta, la entrevistas, así como herramientas tales como la grabación y videos de lecciones experimentales. Para la discusión de los significados se sugiere que la vía que se seleccione potencie la participación colectiva de los implicados, ejemplo son los foros, talleres de socialización, el grupo de discusión, el grupo focal, entre otras técnicas y métodos que potencian la socialización colectiva y llegar a consenso entre los participantes.

Después de recogidas las evidencias, se puede proceder al análisis y revisión de la propuesta, teniendo en cuenta los resultados de la fase anterior. De modo tal, que las opiniones, recomendaciones y el consenso al que arribaron los participantes, sirva para darle seguimiento al proceso de implementación, corregir errores, perfilar estrategias y perfeccionar todo el proceso de su implementación, lo cual posibilita la proyección de su generalización.

Finalmente, al desarrollar el proyecto revisado en otra clase por otro docente y observar de nuevo la propuesta, sustentada en la recogida de evidencias y su respectiva discusión, se necesita implementarla en clases de otros docentes, para poder valorar los resultados en escenarios docentes virtuales diferentes. De modo que, esto obliga a tener que aplicar, nuevamente, el método de la observación y, por consiguiente, la guía de observación correspondiente.

Metodológicamente hablando, se está en presencia del desarrollo de procedimientos de una investigación pedagógica de carácter cuasiexperimental, en la que, a través de la utilización de la preprueba y posprueba, permite valorar los resultados de la implementación de la metodología *Lesson Study* en grupos diferentes.

Al evaluar las nuevas evidencias y socializar los resultados, se trata de poder valorar, de manera general los resultados de la implementación de la metodología *Lesson Study*, tomando en consideración los resultados de cada momento de la estrategia. En la socialización de los resultados, se deben utilizar un conjunto de indicadores que posibiliten determinar la factibilidad del proceso de

implementación de la metodología *Lesson Study*. Estos indicadores pueden ser:

- Carácter sistémico de los componentes estructurales de la lección experimental.
- Relaciones de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad de educación a distancia.
- Niveles de los resultados de aprendizaje.
- Herramientas digitales utilizadas.
- Factibilidad de la implementación de la metodología *Lesson Study*.

La estrategia didáctica que se propone para la implementación de la metodología *Lesson Study* por parte de los profesores del VIII ciclo de la carrera formación docente del Centro de Apoyo San Vicente de la UNAE permitirá fortalecer las habilidades virtuales en el PEA, de manera que se genere un conocimiento basado en la práctica.

CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las universidades ecuatorianas, en tiempo de aislamiento social, han tenido que buscar respuestas inmediatas a problemas emergentes, donde la modalidad de Educación a Distancia se ha convertido en una solución expedita, ya que se incentiva la autonomía, el autoaprendizaje, el aprendizaje autogestionado entre los estudiantes, y los profesores, desempeñan el rol de guía y tutores, mediados por la virtualidad.

El diagnóstico aplicado para determinar el estado real en que se encuentran profesores y estudiantes del VIII ciclo de la carrera de formación docente, para la puesta en práctica de la estrategia didáctica, reveló que la preferencia por la modalidad presencial, la brecha tecnológica y el limitado dominio de las herramientas digitales, entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, son algunas de las razones que limitan el exitoso desarrollo de la Educación a Distancia y por tanto, constituyen razones suficientes para la implementación de la metodología *Lesson Study*.

La metodología *Lesson Study* es generadora de relaciones de un desarrollo cada vez más elevado en lo relacionado con el aprendizaje. La implementación de la metodología *Lesson Study* desde la Cátedra Integradora permitió organizar el diseño metodológico curricular y organizativo y fortalecer las capacidades docentes para la transformación social desde la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, Y., Barreras, A. D., Breijo, T., & Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Revista Mendive*, 16(4), 610-623.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). La educación superior en tiempos de COVID-19. Aportes de la Segunda Reunión del Diálogo Virtual de los Rectores de las Universidades Líderes de América Latina. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-superior-en-tiempos-de-COVID-19-Aportes-de-la-Segunda-Reunion-del-Di%C3%A1logo-Virtual-con-Rectores-de-Universidades-Lideres-de-America-Latina.pdf>
- Berdeal Vega, I., Machado Bello, A. L., & Guerra Pérez, R. (2016). La clase de Lengua Española: sugerencias para actuar. *Revista Conrado*, 12(56), 40-46.
- Bozu, Z., & Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿qué nos dicen sus protagonistas? Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 21(1), 143-163.
- Colén Riau, M., Jarauta Borrascas, B., & Castro González, L. (2015). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial de maestros/as: de la experiencia a la integración y síntesis de los contenidos. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 179-198.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2007). El Constructivismo en el aula. Editorial GRAÓ.
- Ecuador. Asamblea Nacional. (2008). Ley Orgánica de Educación Superior. Consejo de Educación Superior. https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/site_accion_files/ec_6011.pdf
- Ecuador. Consejo de Educación Superior. (2017). Reglamento de Régimen Académico Ces. Resolución del Consejo de Educación Superior 51. RPC-SE-13-No. 051-2013. <http://www.ces.gob.ec/lotaip/2018/Enero/Anexos%20Procu/An-lit-a2eglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf>
- Fernández, C., Cannon, J., & Chokshi, S. (2003). A US-Japan lesson study collaborations reveals critical lenses for examining practice. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 171-185.
- Granata, M. L., Chada, M.C., & Barale, C. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Revista Fundamentos en Humanidades*, 1(1).
- Hevia, I., Fueyo, A., & Belver, J. L. (2019). La Lesson Study. Una metodología para reconstruir el conocimiento docente universitario. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 1067-1081.
- Hummes, V. B, Font, V., & Breda, A. (2019). Uso combinado del estudio de clases y la idoneidad didáctica para el desarrollo de la reflexión sobre la propia práctica en la formación de valores de Matemática. *Revista Acta Scientiae*, 21(1), 64-82.
- Johanson, P., & Thorsten, A. (2017). Experiences from the teacher-researcher's perspective on learning study: Challenges and opportunities. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(1), 45-55.
- Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study? *Educational Action Research*, 17(1), 95-110.
- Morán, P. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Revista Perfiles Educativos*, 26(105-106), 41-72.
- Peña Trapero, N., & Pérez Gómez, Á. I. (2017). Pedagogical potentialities of lesson study for the reconstruction of teachers' dispositions. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 6(1), 66-79.
- Soto Gómez, E., & Pérez Gómez, A. I. (2015). Lessons 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. J., Pérez Gómez, A. I., & Peña Trapero, N. (2015). Estudio de lecciones y desarrollo de competencias docentes: del conocimiento práctico al pensamiento práctico", *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3), 209-223. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2014-0034>
- Zabalza, M. (2000). El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 47-66.