

Recibido: 2026-06-15

Aceptado: 2026-06-23

Publicado: 2026-07-09

Lesson Study como estrategia de análisis y mejora de la práctica docente en la formación inicial de Educación Básica

Lesson Study as a Strategy for Analyzing and Improving Teaching Practice in Initial Basic Education Teacher Training

Autor(s)

Oscar Antonio Martínez Molina ¹

oscar.martinez@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-1123-5553>

Universidad Nacional de Educación (UNAE)

Cuenca – Ecuador

Alcívar Alejandro Vega Sánchez ²

alcivar.vega@unae.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-4925-6360>

Universidad Nacional de Educación (UNAE)

Cuenca, Ecuador

Julio Rodolfo Uyaguari Fernández ³

u_julio89@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8478-9501>

Universidad Nacional de Educación (UNAE)

Cuenca – Ecuador

Resumen

La formación inicial de docentes de Educación Básica requiere mecanismos sistemáticos para analizar la práctica de los formadores y transformar la retroalimentación en evidencia pedagógica útil. En Ecuador, esta necesidad se acentúa por la limitada documentación empírica sobre el uso de Lesson Study como estrategia para observar, valorar y mejorar la actuación de quienes acompañan las prácticas preprofesionales. El objetivo del estudio fue analizar la práctica docente de los formadores mediante ciclos de Lesson Study en cuatro grupos de quinto y sexto ciclo de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación. La investigación adoptó un enfoque mixto con predominancia cualitativa y diseño de estudio de casos múltiples. Participaron 130 estudiantes distribuidos en cuatro grupos. Se emplearon cuestionarios con escala Likert de cinco puntos, observación sistemática de aula, revisión de portafolios y grupos focales. El análisis cuantitativo incluyó estadística descriptiva y una comparación exploratoria entre ciclos con promedios agregados por indicador; el análisis cualitativo se efectuó mediante codificación temática, doble lectura, matriz de categorías y triangulación de fuentes. Los resultados muestran mejoras en planificación, estrategias didácticas y retroalimentación, con aumento promedio de 0.56 puntos entre ciclos. La observación sistemática identifica fortalezas en planificación colaborativa e implementación, mientras las mayores necesidades se concentran en observación del aprendizaje estudiantil y precisión de la retroalimentación. La videograbación se reconoce como el recurso tecnológico de mayor utilidad. Se concluye que la Lesson Study constituye una estrategia pertinente para fortalecer la cultura reflexiva, mejorar la práctica formadora y orientar decisiones curriculares en la formación inicial docente.

Palabras clave: formación de docentes; práctica pedagógica; método de enseñanza; educación básica; tecnología educacional; investigación pedagógica.

Abstract

Initial Basic Education teacher training requires systematic mechanisms to examine teacher educators' practice and transform feedback into useful pedagogical evidence. In Ecuador, this need is especially relevant because empirical documentation about Lesson Study as a strategy to observe, evaluate, and improve the work of teacher educators who guide pre-service practicum remains limited. The purpose of this study was to analyze teacher educators' practice through Lesson Study cycles in four fifth- and sixth-cycle groups of the Basic Education program at the Universidad Nacional de Educación. The study adopted a mixed-methods approach with qualitative predominance and a multiple case study design. A total of 130 students participated in four practicum groups. Data were collected through five-point Likert-scale questionnaires, systematic classroom observation, portfolio review, and focus groups. Quantitative analysis included descriptive statistics and an exploratory comparison between cycles using indicator-level aggregated means; qualitative analysis was conducted through thematic coding, double reading, category matrices, and source triangulation. Results show improvements in planning, teaching strategies, and feedback, with an average increase of 0.56 points between cycles. Systematic observation identifies strengths in collaborative planning and implementation, whereas the main needs are related to observation of student learning and precision of feedback. Video recording is recognized as the most useful technological resource. The study concludes that Lesson Study is a relevant strategy to strengthen reflective culture, improve teacher educators' practice, and guide curricular decisions in initial teacher education.

Keywords: teacher education; teaching practice; teaching method; basic education; educational technology; educational research.

Introducción

Problema de investigación

La calidad de la formación inicial docente depende, en buena medida, de la capacidad institucional para observar la práctica, discutirla con criterios pedagógicos y convertir esa discusión en mejora. En América Latina, el debate sobre la formación de maestros muestra un punto común: no basta con incorporar asignaturas de práctica o ampliar horas de aula; se necesita un dispositivo que permita estudiar la enseñanza real, documentar decisiones, analizar evidencias y producir acuerdos de mejora entre pares. En ese escenario, la Lesson Study (LS) ofrece una vía metodológica centrada en la planificación compartida, la observación de una lección, el análisis colectivo y el rediseño de la propuesta didáctica.

En Ecuador, la Universidad Nacional de Educación incorpora experiencias de LS en la carrera de Educación Básica y dispone de antecedentes institucionales asociados al aprendizaje práctico, la reflexión pedagógica y la innovación metodológica. No obstante, existe una brecha precisa: las experiencias suelen concentrarse en el desempeño de estudiantes en formación, pero el análisis de la práctica de los formadores que conducen, acompañan y retroalimentan esos ciclos recibe menor tratamiento sistemático. Esta limitación reduce la posibilidad de comprender cómo actúa el docente universitario formador durante la LS, qué fortalezas aparecen en su intervención y qué aspectos necesitan ajuste para que la práctica preprofesional logre mayor coherencia pedagógica.

La brecha adquiere relevancia porque la actuación del formador modela la manera en que los futuros docentes aprenden a planificar, observar, argumentar y revisar la enseñanza. Si la práctica del formador no se analiza con instrumentos explícitos, la retroalimentación queda sujeta a impresiones generales y pierde valor formativo. Por ello, el problema que orienta este estudio se expresa en la necesidad de contar con evidencia organizada sobre la práctica docente de los formadores durante ciclos de LS en grupos de Educación Básica de la UNAE. Esta evidencia permite identificar fortalezas, áreas de mejora y condiciones de uso de recursos tecnológicos para retroalimentar el desempeño pedagógico.

Justificación

La LS resulta pertinente para esta investigación porque une indagación, práctica y desarrollo profesional. Su lógica no se limita a aplicar una estrategia didáctica; propone mirar la enseñanza como objeto de estudio, abrirla al análisis colegiado y sostener una cultura de mejora basada en

evidencias. Esta perspectiva se alinea con las necesidades de la formación inicial docente, donde la experiencia de aula demanda procesos de acompañamiento que superen la supervisión administrativa y se acerquen a una práctica reflexiva con criterios compartidos.

El estudio aporta en tres niveles. En el plano académico, fortalece la producción empírica sobre LS en universidades formadoras de docentes y centra la atención en la práctica del formador, un actor que suele quedar en segundo plano frente al desempeño de los estudiantes. En el plano metodológico, combina cuestionarios, observación, portafolios y grupos focales para construir una mirada más completa del proceso. En el plano institucional, ofrece información útil para mejorar las prácticas preprofesionales, definir criterios de observación y fortalecer el uso pedagógico de la videograbación como recurso de retroalimentación.

La delimitación del estudio se ubica en cuatro grupos de quinto y sexto ciclo de Educación Básica de la UNAE durante el período IIS-2024. La investigación no pretende generalizar sus resultados a todas las universidades ecuatorianas; su alcance consiste en comprender, desde casos concretos, cómo la LS funciona como estrategia de análisis y mejora de la práctica formadora. Esta delimitación permite asumir el carácter situado de los hallazgos y, al mismo tiempo, proyectar criterios transferibles a contextos semejantes de formación inicial docente.

Objetivos

El objetivo general es analizar la práctica docente de los formadores mediante la Lesson Study en grupos de quinto y sexto ciclo de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación.

Los objetivos específicos son: identificar fortalezas y áreas de mejora de la práctica docente de los formadores a partir de la observación sistemática de aula; describir las percepciones de los estudiantes sobre la práctica pedagógica de sus formadores durante dos ciclos de LS; y valorar el uso de recursos tecnológicos en los procesos de observación, análisis y retroalimentación.

La pregunta orientadora es la siguiente: ¿cómo contribuye la Lesson Study al análisis y mejora de la práctica docente de los formadores en la formación inicial de Educación Básica?

Fundamentación teórica

Lesson Study y desarrollo profesional docente

La Lesson Study se reconoce como una metodología colaborativa de investigación sobre la enseñanza. Su origen se vincula con la tradición japonesa de estudio de clases y su expansión internacional responde a la necesidad de crear comunidades profesionales capaces de planificar, observar y revisar la práctica de manera sistemática (Pérez Gómez y Soto Gómez, 2021; Hervas, 2023). La LS se organiza como un ciclo de trabajo que integra planificación colectiva, desarrollo de la lección, observación del aprendizaje, análisis posterior y rediseño. Esta secuencia convierte la clase en objeto de conocimiento y sitúa al docente como investigador de su propia práctica.

La literatura reciente destaca que la LS no opera como una técnica aislada, sino como una cultura profesional. Bakker et al. (2022) explican que la observación en equipos de LS exige razonamiento pedagógico, atención a indicios del aprendizaje y capacidad para interpretar la interacción del aula. Calvo Salvador et al. (2021) subrayan que su valor se fortalece en la educación superior porque ayuda a los docentes a revisar creencias, ajustar decisiones y construir acuerdos didácticos. Berkics (2024) coincide en que la LS mejora la calidad del aprendizaje estudiantil cuando la observación deja de centrarse solo en la actuación del profesor y se orienta hacia lo que el estudiante comprende, expresa y produce.

En la formación inicial docente, la LS adquiere un sentido particular porque conecta teoría, práctica y reflexión. El futuro docente no aprende únicamente por exposición a contenidos pedagógicos; aprende al participar en procesos de diseño, observación y análisis con criterios. Boyaci y Erdamar (2023) asocian esta participación con mejoras en autoeficacia y reducción de ansiedad docente. Cardoso et al. (2023) sostienen que el trabajo con LS favorece el desarrollo del conocimiento pedagógico del contenido, ya que obliga a justificar decisiones didácticas y revisar los efectos de esas decisiones en el aprendizaje.

Práctica docente de los formadores

La práctica docente de los formadores se entiende como el conjunto de decisiones pedagógicas, interacciones, estrategias, recursos y formas de retroalimentación que orientan el aprendizaje profesional de los estudiantes de docencia. En el contexto universitario, esta práctica no solo transmite contenidos; modela una forma de mirar la enseñanza, de organizar la clase y de interpretar el aprendizaje. Soto Gómez (2022) plantea que el conocimiento práctico docente se reconstruye en

la experiencia, en la relación con otros y en la reflexión sobre las decisiones que dan forma a la acción educativa.

Este enfoque resulta clave para estudiar a los formadores de docentes. La función formadora exige que el profesor universitario haga visible su pensamiento pedagógico, justifique sus decisiones y ofrezca retroalimentación que ayude a los estudiantes a construir criterio profesional. Del Río Fernández (2021), a partir de una experiencia vinculada con la UNAE, muestra que la LS permite revisar el conocimiento práctico y crear escenarios de aprendizaje profesional. Sumba Arévalo y Mejía Vera (2021) también destacan que esta metodología favorece la reconstrucción del saber docente porque abre espacios para contrastar lo previsto con lo ocurrido en la clase.

En Ecuador, la investigación sobre LS presenta avances asociados a práctica reflexiva, idoneidad didáctica y formación de docentes. Calle y Sumba (2023) relacionan la LS con criterios de análisis de la práctica, mientras que Sarmiento Berrezueta et al. (2021) describen procesos de implementación en escenarios de apoyo educativo. Estos antecedentes muestran que existe una base institucional y regional para estudiar la LS; sin embargo, persiste la necesidad de focalizar la actuación de los formadores que conducen el ciclo y regulan la calidad de la retroalimentación.

Observación sistemática y retroalimentación

La observación sistemática constituye el núcleo de la LS. Observar no equivale a registrar todo lo que ocurre en el aula; supone definir focos, asignar roles, recopilar evidencias y organizar información relevante para la toma de decisiones. Vásquez (2022) señala que el estudio de lecciones permite mejorar la práctica educativa al pasar de una mirada intuitiva a una revisión deliberada. Braun y Clarke (2022), desde el análisis temático, aportan criterios para organizar la información cualitativa mediante codificación, agrupación de significados y construcción de patrones interpretativos.

La retroalimentación, por su parte, adquiere valor cuando se vincula con evidencias observables. En ciclos de LS, las sugerencias posteriores a la clase no se reducen a opiniones generales; se apoyan en registros de lo que hacen los estudiantes, en momentos críticos de la interacción y en la relación entre objetivos, estrategias y resultados. Peña Trapero y Serván Núñez (2024) muestran que la cooperación docente se consolida de forma progresiva cuando los equipos construyen confianza y comparten responsabilidad por la mejora. Este principio resulta relevante para la

práctica del formador, pues su retroalimentación orienta la manera en que los futuros docentes aprenden a analizar la enseñanza.

Tecnología educativa en ciclos de Lesson Study

La tecnología educativa amplía las posibilidades de análisis dentro de la LS. La videograbación permite revisar la clase con distancia, detener momentos específicos, comparar decisiones y retornar a evidencias que durante la interacción directa pueden pasar desapercibidas. Bautista y Zúñiga (2021) sostienen que las tecnologías de información y comunicación enriquecen la práctica docente si se integran con un propósito pedagógico claro. Fernández-Sánchez et al. (2024) documentan que la combinación de LS y recursos tecnológicos fortalece la práctica docente porque facilita la observación, el análisis diferido y la discusión con apoyo documental.

El uso de video en la formación inicial exige criterios éticos y pedagógicos. No se trata de vigilar al docente ni de exponer errores, sino de crear un registro compartido para aprender. Pinto Ayala et al. (2025) atribuyen a la LS un valor formativo relacionado con desaprender rutinas y revisar supuestos de la práctica. Desde esta perspectiva, la videograbación actúa como evidencia mediada: ayuda a identificar patrones, pero requiere una comunidad que interprete los registros con respeto, rigor y orientación hacia la mejora.

Aportes latinoamericanos y pertinencia del estudio

En América Latina, la LS aparece como estrategia para renovar la enseñanza y fortalecer la formación docente. Cifuentes Garzón et al. (2022) documentan contribuciones en prácticas de docentes de primaria. Velásquez Murcia y Atehortúa Leguizamón (2024), desde Colombia, muestran transformaciones en la práctica de enseñanza de un profesor de ciencias naturales en formación inicial. Estrella y Olfos (2023) presentan un modelo chileno de lecciones compartidas con participación de docentes y formadoras. Estos trabajos no corresponden al contexto ecuatoriano, pero ofrecen referentes regionales para comparar procesos de apropiación metodológica.

La pertinencia de este estudio radica en que desplaza el foco hacia la práctica de los formadores dentro de una universidad ecuatoriana dedicada a la formación de maestros. Este cambio de foco permite analizar la LS no solo como experiencia del estudiante practicante, sino como estrategia institucional para observar y mejorar el acompañamiento docente universitario. En consecuencia,

el estudio aporta evidencia situada sobre fortalezas, dificultades, uso tecnológico y posibilidades de mejora curricular en la formación inicial de Educación Básica.

Materiales y métodos

Enfoque, paradigma y diseño

La investigación se inscribió en el paradigma interpretativo-constructivista, debido a que buscó comprender la práctica docente de los formadores a partir de experiencias, percepciones y evidencias producidas en contextos reales de aula. Esta elección se justificó porque la práctica formadora no se reduce a variables aisladas; se configura en interacciones, decisiones, significados compartidos y condiciones institucionales. El enfoque fue mixto con predominancia cualitativa, ya que integró datos numéricos de cuestionarios con información procedente de observaciones, grupos focales y portafolios.

El diseño correspondió a un estudio de casos múltiples. Cada grupo de práctica constituyó un caso situado y la comparación entre los cuatro grupos permitió identificar regularidades y diferencias internas. El estudio fue descriptivo-interpretativo: describió cambios en percepciones e indicadores de práctica docente y, a la vez, interpretó los significados atribuidos por los participantes al proceso de LS. La elección del diseño fue coherente con el objetivo del artículo, centrado en analizar la práctica de los formadores y no en probar causalidad experimental.

Participantes y muestreo

Participaron 130 estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación, distribuidos en cuatro grupos de práctica del período IIS-2024, comprendido entre septiembre de 2024 y febrero de 2025. Tres grupos cursaban quinto ciclo y uno correspondía a sexto ciclo. La distribución por sexo registró 49 varones y 81 mujeres. Los participantes formaban parte de grupos académicos ya constituidos dentro del proceso formativo, por lo que el acceso al campo respetó la organización institucional existente.

El muestreo fue no probabilístico por conveniencia. Esta decisión se justificó por tres razones: primero, los grupos ya participaban en experiencias articuladas con el trabajo del Grupo de Investigación en Educación y Tecnología; segundo, el objetivo exigía observar ciclos reales de LS

sin alterar la dinámica académica regular; tercero, la investigación tuvo alcance interpretativo y no buscó estimar parámetros poblacionales. Para reducir sesgos asociados a este tipo de muestreo, se empleó triangulación de instrumentos, comparación entre grupos y revisión cruzada de registros cualitativos.

Tabla 1

Distribución de participantes por grupo, ciclo y sexo

Grupo	Ciclo	Varones	Mujeres	Total
G1	5.º ciclo	16	21	37
G2	5.º ciclo	5	27	32
G3	5.º ciclo	16	14	30
G4	6.º ciclo	12	19	31
Total	-	49	81	130

Nota. Elaboración propia con datos del período IIS-2024.

Instrumentos de recolección de datos

Se emplearon cuatro fuentes de información. La primera fue un cuestionario estructurado con escala Likert de cinco puntos, donde 1 representó muy en desacuerdo y 5 representó muy de acuerdo. El cuestionario valoró tres dimensiones: planificación, estrategias didácticas y retroalimentación. Cada dimensión integró tres indicadores, lo que permitió comparar el primer y segundo ciclo de LS mediante promedios agregados.

La segunda fuente fue una guía de observación sistemática GIET, organizada en cinco fases del ciclo de LS: planificación colaborativa, implementación de la lección, observación del aula, reflexión pedagógica y rediseño. Esta guía permitió registrar evidencias descriptivas de la actuación del formador, el tipo de apoyo brindado a los estudiantes y la relación entre objetivos, estrategias y retroalimentación. La tercera fuente correspondió a grupos focales con estudiantes, desarrollados al cierre de los ciclos, con preguntas abiertas sobre la experiencia de aprendizaje, el acompañamiento recibido, el trabajo colaborativo y el uso de tecnología.

La cuarta fuente fue la revisión de portafolios de práctica, donde los grupos documentaron planes, registros de observación, acuerdos de retroalimentación y ajustes posteriores a la clase. Esta fuente

permitió contrastar lo declarado en los grupos focales con productos académicos concretos. La combinación de instrumentos fortaleció la validez interna del estudio, pues cada hallazgo se revisó desde datos numéricos, registros observacionales y evidencias documentales.

Procedimiento

El trabajo de campo se desarrolló en tres momentos. En el primero, se socializó el propósito del estudio, se explicó la dinámica de LS, se organizaron los roles de observación y se revisaron los instrumentos. Este momento se efectuó entre septiembre y octubre de 2024. En el segundo momento, los cuatro grupos participaron en dos ciclos de LS entre noviembre de 2024 y enero de 2025. Cada ciclo incluyó planificación de la lección, implementación, observación, análisis colectivo y rediseño. En el tercer momento, durante enero y febrero de 2025, se sistematizaron cuestionarios, registros de observación, portafolios y grupos focales.

Durante la aplicación se cuidó que la videograbación tuviera un uso pedagógico delimitado. Los registros se utilizaron para análisis interno, retroalimentación y contraste de evidencias. Los participantes recibieron información sobre el propósito de la investigación y manifestaron su participación voluntaria. La información se procesó de forma grupal y sin identificación personal en el reporte de resultados.

Análisis de datos

El análisis cuantitativo se realizó con estadística descriptiva. Se calcularon medias aritméticas por indicador, dimensión y ciclo. Para responder a la observación metodológica de la evaluación, se incorporó una comparación inferencial exploratoria entre los promedios agregados de los nueve indicadores del Ciclo 1 y del Ciclo 2 mediante prueba t para muestras relacionadas. Esta prueba se interpretó con cautela porque trabajó con indicadores agregados y no con microdatos individuales; su propósito fue estimar la consistencia del desplazamiento positivo entre ciclos.

El análisis cualitativo siguió una ruta de codificación temática. Primero, se realizó lectura completa de transcripciones, registros de observación y portafolios. Segundo, se identificaron unidades de significado vinculadas con acompañamiento docente, reflexión, recursos tecnológicos, trabajo colaborativo y mejora de la práctica. Tercero, las unidades se agruparon en códigos iniciales y luego en categorías temáticas. Cuarto, se compararon las categorías con los resultados cuantitativos

y con las evidencias de portafolios. Quinto, dos investigadores revisaron de manera independiente la matriz de codificación y resolvieron discrepancias mediante consenso.

El proceso de codificación produjo cuatro categorías principales: reflexión sobre la práctica, mediación del formador, uso de videograbación y trabajo colaborativo. Además, se identificaron subcategorías asociadas a planificación conjunta, observación del aprendizaje, precisión de la retroalimentación y rediseño didáctico. La triangulación permitió verificar que los hallazgos no dependieran de una sola fuente, sino de la convergencia entre cuestionarios, observación, portafolios y testimonios grupales.

Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo con los objetivos específicos. Primero, se exponen las fortalezas y áreas de mejora identificadas mediante observación sistemática. Segundo, se describen las percepciones estudiantiles sobre la práctica de los formadores entre ciclos. Tercero, se valora el papel de los recursos tecnológicos en la observación y retroalimentación. Esta organización evita mezclar el reporte empírico con el contraste bibliográfico, reservado para la discusión.

Fortalezas y áreas de mejora de la práctica docente

La observación sistemática mostró que las fortalezas principales se concentraron en la planificación colaborativa y en la implementación de la clase. En la primera fase, los formadores orientaron la definición de objetivos, guiaron la selección de recursos didácticos y promovieron acuerdos entre los integrantes de cada grupo. En la segunda fase, los registros evidenciaron dominio disciplinar, claridad en la conducción de actividades y disposición para resolver dificultades emergentes de la clase.

Las áreas de mejora se ubicaron con mayor frecuencia en la observación simultánea de eventos del aula y en la reflexión centrada en el aprendizaje estudiantil. En el primer ciclo, varios registros se concentraron en aspectos formales de la clase, como orden, cumplimiento del plan o uso de materiales. En el segundo ciclo, la distribución de roles de observación y el empleo de preguntas guía permitieron orientar mejor la mirada hacia evidencias de comprensión, participación y dificultades de los estudiantes.

El rediseño didáctico apareció como un indicador de apropiación progresiva del ciclo. Los cuatro grupos completaron ajustes documentados en sus portafolios. Los cambios más frecuentes fueron reformulación de preguntas, mejor secuenciación de actividades, incorporación de momentos de síntesis y precisión de criterios de retroalimentación. Este resultado muestra que la LS no solo produjo diagnóstico de la práctica, sino también decisiones concretas de mejora.

Tabla 2

Síntesis de observación sistemática por fases de Lesson Study

Fase	Ciclo 1: tendencia observada	Ciclo 2: ajuste identificado
Planificación colaborativa	Definición de objetivos y selección de recursos con apoyo del formador.	Mayor precisión entre objetivos, actividades y evidencias de aprendizaje.
Implementación	Conducción clara de la clase y dominio de contenidos.	Mejor manejo del tiempo y transición más fluida entre actividades.
Observación	Registros centrados en aspectos formales de la clase.	Roles de observación orientados a participación y comprensión estudiantil.
Reflexión	Comentarios generales sobre desempeño y organización.	Retroalimentación más precisa, vinculada con evidencias del aula.
Rediseño	Ajustes puntuales en materiales y preguntas.	Reorganización de secuencias, criterios y momentos de cierre.

Nota. La tabla resume patrones derivados de guías de observación y portafolios de práctica.

Percepciones estudiantiles sobre la práctica pedagógica

El cuestionario mostró una mejora en las tres dimensiones evaluadas. El promedio general pasó de $M = 3.55$ en el primer ciclo a $M = 4.11$ en el segundo, con una diferencia de 0.56 puntos. La dimensión de planificación presentó los valores más altos en ambos ciclos, mientras que la dimensión de retroalimentación registró el mayor avance relativo, especialmente en el indicador de utilidad para mejorar la práctica.

La comparación exploratoria entre los nueve indicadores agregados mostró un desplazamiento positivo consistente entre ciclos, $t(8) = 32.64$, $p < .001$. Este resultado debe interpretarse como evidencia de consistencia en el patrón de mejora por indicador, no como prueba de efecto causal a

nivel individual. En todos los indicadores se observó aumento, lo que respalda la lectura de una mejora general de la experiencia formativa durante el segundo ciclo.

Tabla 3

Percepciones sobre la práctica docente del formador en los ciclos de Lesson Study

Dimensión	Indicador	Ciclo 1 <i>M</i>	Ciclo 2 <i>M</i>	Diferencia
D1. Planificación	Claridad de los objetivos pedagógicos	3.74	4.21	+0.47
	Adecuación de los recursos didácticos	3.58	4.09	+0.51
	Coherencia planificación-desarrollo	3.61	4.17	+0.56
D2. Estrategias didácticas	Variedad de estrategias activas	3.42	3.98	+0.56
	Promoción de la reflexión crítica	3.55	4.12	+0.57
	Fomento del trabajo colaborativo	3.68	4.25	+0.57
D3. Retroalimentación	Oportunidad y pertinencia	3.47	4.03	+0.56
	Claridad de las sugerencias de mejora	3.39	3.97	+0.58
	Utilidad para mejorar la práctica	3.52	4.18	+0.66
Promedio general		3.55	4.11	+0.56

Nota. *M* = media aritmética. Escala: 1 = muy en desacuerdo; 5 = muy de acuerdo. Diferencia = Ciclo 2 - Ciclo 1. Elaboración propia.

En la dimensión de planificación, los estudiantes valoraron especialmente la claridad con la que los formadores ayudaron a definir objetivos pedagógicos y vincularlos con actividades. La mejora en coherencia planificación-desarrollo indica que el segundo ciclo permitió conectar mejor lo previsto con lo realizado en la clase. En estrategias didácticas, los incrementos reflejaron mayor

variedad de actividades, más espacios de participación y mejor orientación hacia el trabajo colaborativo.

La retroalimentación fue la dimensión con mayor necesidad inicial y con mayor incremento al cierre. En el primer ciclo, varios estudiantes percibieron que las sugerencias resultaron amplias o poco específicas. En el segundo ciclo, la retroalimentación mostró mayor vínculo con evidencias observadas, lo que permitió reconocer qué cambiar, por qué cambiarlo y cómo rediseñar la propuesta. Esta precisión fue decisiva para que los estudiantes percibieran la LS como una estrategia útil de mejora y no solo como una actividad de observación.

Tecnología, videograbación y trabajo colaborativo

Los grupos focales permitieron identificar cuatro categorías centrales. La primera fue la reflexión sobre la práctica. La mayoría de participantes señaló que el análisis posterior a la clase ayudó a reconocer decisiones automáticas, revisar la calidad de las preguntas y discutir la participación estudiantil. El 87 % de las intervenciones asociadas a esta categoría indicó revisión crítica de acciones del aula, mientras el 82 % destacó el valor del análisis compartido.

La segunda categoría fue la mediación del formador. Los estudiantes valoraron la presencia y el acompañamiento, aunque en el primer ciclo surgió la necesidad de contar con comentarios más concretos. Esa observación disminuyó en el segundo ciclo por el uso de rúbricas, preguntas guía y registros de video. La tercera categoría fue la videograbación. El 76 % de las menciones la describió como el recurso de mayor utilidad para observar la clase con distancia crítica, revisar interacciones y sustentar la retroalimentación.

La cuarta categoría fue el trabajo colaborativo. Los portafolios y grupos focales mostraron frecuencia alta de planificación conjunta, distribución de roles y aprendizaje entre pares. La colaboración no apareció solo como reparto de tareas; se expresó como discusión sobre decisiones didácticas, revisión de evidencias y construcción de acuerdos para el rediseño. Las dificultades técnicas iniciales de grabación y edición fueron menores en el segundo ciclo, debido al aprendizaje operativo del grupo y a la claridad del propósito pedagógico del video.

Tabla 4*Matriz de codificación temática de grupos focales y portafolios*

Categoría	Evidencia predominante	Porcentaje referencial
C1. Reflexión sobre la práctica	Revisión crítica de decisiones, preguntas, participación y comprensión estudiantil.	87 %
C2. Mediación del formador	Acompañamiento valorado; necesidad inicial de mayor precisión en la retroalimentación.	79 %
C3. Videgrabación	Registro útil para análisis diferido, revisión de interacciones y mejora de sugerencias.	76 %
C4. Trabajo colaborativo	Planificación conjunta, roles de observación y rediseño compartido.	83 %

Nota. Los porcentajes expresan presencia temática referencial en intervenciones codificadas y registros de portafolios.

Síntesis de resultados por objetivos

Tabla 5*Relación entre objetivos específicos y hallazgos principales*

Objetivo específico	Hallazgo principal	Implicación empírica
Identificar fortalezas y áreas de mejora	Fortalezas en planificación e implementación; necesidades en observación del aprendizaje y retroalimentación precisa.	La LS permite convertir la observación en insumo de mejora concreta.
Describir percepciones estudiantiles	El promedio general pasó de $M = 3.55$ a $M = 4.11$, con mejora en todos los indicadores.	Los estudiantes perciben mayor coherencia y utilidad pedagógica en el segundo ciclo.
Valorar recursos tecnológicos	La videgrabación fue el recurso más valorado para análisis diferido y retroalimentación.	La tecnología aporta valor si se integra a un proceso reflexivo y no como recurso aislado.

Nota. M = media aritmética. Elaboración propia.

Discusión

Objetivo 1: fortalezas y áreas de mejora

Los hallazgos del primer objetivo muestran que la LS fortalece la planificación colaborativa y la implementación, pero exige mayor formación en observación del aprendizaje. Este resultado coincide con Bakker et al. (2022), quienes sostienen que observar en equipos de LS requiere razonamiento pedagógico y no solo registro descriptivo. La coincidencia se explica porque la observación de clase demanda criterios previos, distribución de focos y capacidad para distinguir entre lo que hace el docente y lo que aprende el estudiante. En el primer ciclo, la tendencia a observar aspectos formales confirma que el paso hacia una mirada centrada en el aprendizaje no ocurre de forma inmediata.

La mejora del segundo ciclo sugiere que la LS produce aprendizaje metodológico dentro del propio proceso. Al asignar roles y orientar preguntas, los grupos pasaron de una observación general a una observación más analítica. Esta evolución coincide con la propuesta de Pérez Gómez y Soto Gómez (2021), para quienes la LS reconstruye el conocimiento práctico a través de reflexión cooperativa. Sin embargo, el hallazgo también muestra una limitación formativa: la planificación suele recibir más atención que la observación y el análisis posterior. Esto exige que las universidades formadoras enseñen explícitamente a observar evidencias de aprendizaje y no solo a diseñar clases.

La fortaleza en planificación e implementación puede estar asociada con la estructura curricular de la práctica preprofesional, donde los estudiantes y formadores ya trabajan con planes, objetivos y recursos. En cambio, la observación sistemática y la retroalimentación precisa demandan una cultura profesional más compleja. Esta diferencia ayuda a explicar por qué las áreas de mejora aparecen en las fases más analíticas del ciclo. La LS, por tanto, no debe entenderse como garantía automática de reflexión; necesita instrumentos, tiempos y criterios que eviten que el análisis se reduzca a comentarios generales.

Objetivo 2: percepciones estudiantiles

Las percepciones estudiantiles mejoraron en todas las dimensiones, con un aumento promedio de 0.56 puntos. Este resultado dialoga con Boyaci y Erdamar (2023), quienes vinculan la LS con mejoras en actitudes, autoeficacia y seguridad pedagógica. También se relaciona con Cardoso et al. (2023), quienes destacan el valor de la LS para desarrollar conocimiento pedagógico del contenido. La mejora percibida no debe interpretarse solo como satisfacción estudiantil; expresa

que los participantes identifican cambios en la forma en que los formadores orientan, acompañan y retroalimentan la práctica.

El mayor incremento en retroalimentación resulta especialmente relevante. En el primer ciclo, los comentarios generales limitaron la utilidad formativa de la revisión. En el segundo ciclo, el apoyo de registros de observación y videograbación permitió hacer sugerencias más situadas. Esta transición coincide con Calvo Salvador et al. (2021), quienes resaltan que la LS en la universidad favorece comunidades de enseñanza basadas en reflexión metacognitiva. La diferencia es que, en este estudio, la retroalimentación se analiza desde la mirada estudiantil y no solo desde la percepción docente.

El análisis inferencial exploratorio con indicadores agregados respalda la consistencia del desplazamiento positivo; no obstante, su alcance es limitado porque no utiliza datos individuales por participante. Esta cautela es importante para evitar una lectura causal excesiva. Los resultados permiten afirmar que existe una tendencia robusta de mejora por indicador, pero no permiten concluir que la LS sea la única causa del cambio. En futuras investigaciones, conviene aplicar mediciones pareadas por estudiante, calcular tamaños de efecto con datos individuales y controlar variables como experiencia previa, grupo, ciclo académico y familiaridad con tecnologías.

Objetivo 3: tecnología y colaboración

La videograbación fue el recurso tecnológico más valorado porque permitió revisar la clase con distancia y sustentar mejor la retroalimentación. Este hallazgo coincide con Bautista y Zúñiga (2021), quienes plantean que la tecnología aporta valor pedagógico cuando se integra con propósito didáctico. También se relaciona con Fernández-Sánchez et al. (2024), cuyo estudio en Ecuador muestra que la combinación de LS y recursos tecnológicos fortalece la práctica docente. En el presente estudio, el valor del video no radica en la grabación por sí misma, sino en su uso como evidencia para dialogar, contrastar y rediseñar.

La colaboración observada en los grupos confirma que la LS puede construir una cultura de intercambio profesional. Peña Trapero y Serván Núñez (2024) explican que la cooperación docente se consolida mediante disposiciones subjetivas que se desarrollan dentro del ciclo. En los grupos estudiados, la colaboración avanzó desde la distribución de tareas hacia la discusión argumentada de decisiones didácticas. Este tránsito es clave: un grupo puede trabajar junto sin construir

conocimiento compartido; la LS aporta estructura para que la colaboración produzca análisis pedagógico.

Los antecedentes latinoamericanos ayudan a contextualizar el alcance del hallazgo. Cifuentes Garzón et al. (2022) documentan aportes de la LS en prácticas de docentes de primaria; Velásquez Murcia y Atehortúa Leguizamón (2024), desde Colombia, muestran transformaciones en la práctica de enseñanza de un profesor en formación inicial; Estrella y Olfos (2023) presentan un modelo chileno con participación de docentes y formadoras. Estos estudios no se atribuyen al contexto ecuatoriano, pero permiten reconocer una tendencia regional: la LS resulta transferible si se adapta a condiciones institucionales y si cuenta con acompañamiento reflexivo.

Limitaciones e implicaciones

El estudio presenta limitaciones que deben considerarse. La primera se relaciona con el muestreo por conveniencia, pues los grupos ya estaban integrados en una experiencia institucional y no representan a toda la población de estudiantes de Educación Básica. La segunda corresponde al carácter situado del estudio de casos múltiples, que permite comprensión profunda, pero no generalización estadística. La tercera se vincula con la medición cuantitativa: el análisis inferencial se efectuó con promedios agregados por indicador, no con datos pareados individuales. La cuarta limitación surge del posible sesgo de deseabilidad social en grupos focales, debido a la relación formativa entre estudiantes y docentes.

A pesar de estas limitaciones, el estudio ofrece implicaciones relevantes. Para la docencia universitaria, sugiere que la LS puede ser utilizada como estrategia de desarrollo profesional de formadores, no solo como metodología para estudiantes practicantes. Para el currículo, plantea la necesidad de incorporar módulos explícitos de observación del aprendizaje, análisis de evidencias y retroalimentación con apoyo tecnológico. Para la gestión académica, recomienda institucionalizar portafolios, videgrabaciones pedagógicas y rúbricas de observación como parte de las prácticas preprofesionales. Para la investigación, abre la posibilidad de estudios longitudinales y comparativos entre universidades formadoras de docentes.

La contribución central del estudio consiste en mostrar que la LS puede cerrar parcialmente la brecha identificada en la introducción: la falta de mecanismos colaborativos y sistemáticos para analizar la práctica de los formadores en Ecuador. La estrategia no resuelve por sí sola todos los

desafíos de la formación inicial, pero aporta una arquitectura de trabajo que permite observar, argumentar y rediseñar con evidencia. En ese sentido, su valor trasciende el aula puntual y se proyecta hacia la mejora curricular de la formación docente.

Conclusiones

La Lesson Study constituye una estrategia pertinente para analizar y mejorar la práctica docente de los formadores en la formación inicial de Educación Básica. Su aporte principal se encuentra en la posibilidad de transformar la clase en objeto de análisis compartido, con evidencias que orientan la toma de decisiones pedagógicas. En el contexto estudiado, la LS ofrece una respuesta concreta a la falta de mecanismos sistemáticos de observación y retroalimentación sobre la actuación del formador.

Respecto al primer objetivo, las fortalezas de la práctica docente se concentran en la planificación colaborativa y en la implementación de las clases. Las áreas de mejora se ubican en la observación del aprendizaje estudiantil y en la precisión de la retroalimentación. Esta conclusión confirma que la calidad de la LS depende de la preparación metodológica de quienes observan, registran y analizan la clase. Por ello, la formación de formadores debe incluir criterios explícitos para observar evidencias de aprendizaje y no solo aspectos visibles de la actuación docente.

En relación con el segundo objetivo, las percepciones de los estudiantes muestran mejora entre ciclos en planificación, estrategias didácticas y retroalimentación. El incremento promedio de 0.56 puntos evidencia una valoración más favorable de la práctica formadora después del segundo ciclo. La mayor mejora se registra en la utilidad de la retroalimentación, lo que permite afirmar que la LS fortalece el acompañamiento cuando las sugerencias se apoyan en registros, criterios y evidencias del aula.

Sobre el tercer objetivo, la videgrabación aparece como el recurso tecnológico más útil para el análisis diferido de la clase. Su valor pedagógico depende de su integración al ciclo reflexivo: permite revisar interacciones, sustentar comentarios y orientar el rediseño. El trabajo colaborativo también se fortalece, ya que los grupos pasan de repartir tareas a construir acuerdos didácticos mediante diálogo y análisis compartido.

Las limitaciones del estudio se relacionan con el muestreo por conveniencia, el carácter situado del estudio de casos, el uso de promedios agregados para la comparación inferencial y el posible sesgo de deseabilidad social en los grupos focales. Estas limitaciones no anulan el valor de los hallazgos, pero delimitan su alcance. Por ello, las conclusiones deben leerse como evidencia situada y transferible a contextos semejantes, no como generalización estadística para todo el sistema universitario ecuatoriano.

Como perspectiva de estudio, se recomienda desarrollar investigaciones longitudinales que sigan a los estudiantes durante varios ciclos académicos y estudios comparativos entre carreras o universidades. También resulta necesario incorporar análisis con datos pareados individuales, observaciones externas y seguimiento del impacto de la LS en el desempeño de los futuros docentes durante la práctica preprofesional. A nivel curricular, se sugiere institucionalizar la LS como dispositivo de desarrollo profesional docente, con énfasis en observación del aprendizaje, retroalimentación fundamentada y uso ético de tecnologías de registro.

Referencias Bibliográficas

- Bakker, C., De Glopper, K., y De Vries, S. (2022). Noticing as reasoning in Lesson Study teams in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 113, e103656. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103656>
- Bautista, G. J., y Zúñiga, R. M. (2021). La práctica docente mediada por las tecnologías de la información y comunicación. *Retos y experiencias en Educación Básica*. Conrado, 17(79), 81-88. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1699>
- Berkics, E. (2024). Lesson Study, una metodología para reconstruir el conocimiento. *Sociedad & Tecnología*, 7(2), 240-251. <https://doi.org/10.51247/st.v7i2.449>
- Boyaci, Z., y Erdamar, G. (2023). Lesson Study's effect on math teacher candidates' attitudes, self-efficacy, and teaching anxiety. *Asya Öğretim Dergisi*, 11(2), 23-42. <https://doi.org/10.47215/aji.1353516>
- Braun, V., y Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781529038569>
- Calvo Salvador, A., Haya Salmón, 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. <https://doi.org/10.6018/educatio.469241>

- Calle, D., y Sumba, C. (2023). Lesson Study and Didactic Suitability Criteria in the Reflective Practice of Ecuadorian Teachers. *Zetetiké*, 32, e0230016.
<https://doi.org/10.20396/zet.v32i00.8676348>
- Cardoso, L., Da Ponte, J. P., y Quaresma, M. (2023). The development of pedagogical content knowledge of prospective primary teachers in a Lesson Study. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 12(2), 152-165. <https://doi.org/10.1108/ijlls-02-2022-0027>
- Cifuentes Garzón, J. E., Rojas Jiménez, W., Ruiz Céspedes, L., y Vergara Núñez, Y. (2022). Contribuciones de la metodología Lesson Study en las prácticas de enseñanza en docentes de primaria. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 15(1), 1-28.
<https://doi.org/10.15332/25005421.6381>
- Corica, A. R., Parra, V. E., y Figueroa, D. P. (2023). Una enseñanza por Lesson Study en la formación de profesores en matemática. *Paradigma*, 44(Extra 1), 272-290.
<https://doi.org/10.33871/22385800.2023.12.29.272-290>
- del Río Fernández, J. (2021). La Lesson Study como estrategia formativa para aprender a enseñar en la universidad. Reflexiones derivadas de un proyecto en la UNAE. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 171-180. <https://doi.org/10.5209/rced.68205>
- Estrella, S., y Olfos, R. (2023). Lecciones compartidas: un modelo chileno de Lesson Study aplicado con profesores de primaria y formadoras. *Paradigma*, 44(1), 110-130.
<https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2023.p110-130.id1420>
- Fernández-Sánchez, D., Villaverde-Santos, M., y Rodríguez-Llerena, A. (2024). Metodología Lesson Study basada en el uso de recursos tecnológicos para el fortalecimiento de la práctica docente. *Clío. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, 8(16), 1-20.
<https://ojs.revistaclio.es/index.php/edicionesclio/article/view/494>
- Hernández-Sampieri, R. (2021). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hervas, G. (2023). Formación y desarrollo profesional a través del enfoque japonés del Lesson Study: principios para su diseño y aplicación. *Educación Médica*, 24(1), e100784.
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2022.100784>
- Huong, L. T. T., Nguyen, T. T. Q., Nguyen, T. N., y Nguyen, M. D. (2021). Applying the Lesson Study model in developing teaching capability for young teachers in Vietnam. *European Journal of Educational Research*, 10(4), 1755-1767. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.4.1755>
- Peña Trapero, N., y Serván Núñez, M. J. (2024). Cooperación docente y disposiciones subjetivas a través del ciclo de Lesson Study. Un estudio de casos en formación inicial. *RELIEVE*, 30(1), 1-20. <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i1.28786>
- Pérez Gómez, Á. I., y Soto Gómez, E. (2021). *Lesson Study: aprender a enseñar para enseñar a aprender*. Ediciones Morata.

- Pinto Ayala, B. E., Peñas Moreno, M. C., Neira Quintero, V. P., y Castañeda Fuentes, J. G. (2025). La Lesson Study: aprender a desaprender en la formación docente. *Revista Científica UISRAEL*, 12(1), 93-111. <https://doi.org/10.35290/rcui.v12n1.2025.1339>
- Ramírez, B., y Estrella, S. (2024). Percepciones sobre la efectividad del Estudio de Clase en formación inicial docente. *Zetetiké*, 32, e0240010. <https://doi.org/10.20396/zet.v32i00.8676661>
- Sarmiento Berrezueta, S., García Gallegos, K., y Sacta Domínguez, L. (2021). Implementación de la metodología Lesson Study en el centro de apoyo San Vicente de Ecuador. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 376-384. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000500376&script=sci_arttext
- Soto Gómez, E. (2022). Lesson Study y pensamiento práctico. La experiencia y la relación como principio de conocimiento. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 164-180. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15356>
- Sumba Arévalo, V. M. (2022). La formación de docentes en ejercicio a través de la Lesson Study: preocupaciones en una realidad compleja. *Praxis Educativa*, 26(1), 1-17. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260109>
- Sumba Arévalo, V. M., y Mejía Vera, J. G. (2021). Lesson Study: reconstruir el conocimiento práctico en y para la profesionalización docente de la UNAE. *Revista Practicum*, 6(1), 44-58. <https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v6i1.10173>
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Vásquez, F. (2022). Mejorar la práctica educativa utilizando el enfoque metodológico conocido como estudio de lecciones. *South Florida Journal of Development*, 3(6), 7159-7174. <https://doi.org/10.46932/sfjdv3n6-060>
- Velásquez Murcia, S., y Atehortúa Leguizamón, G. V. (2024). Transformación de la práctica de enseñanza de un profesor de ciencias naturales en formación inicial a través de la metodología de Lesson Study. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 19(1), 179-188. <https://doi.org/10.14483/23464712.20997>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6.^a ed.). SAGE.
- Yusella, Y., Andajani, K., Anggraini, A. E., Untari, S., y Arifin, S. (2023). Implementation of Lesson Study as an attempt to improve elementary students' writing skills. *Primary: Jurnal Pendidikan Guru Sekolah Dasar*, 12(2), 429-440. <https://doi.org/10.33578/jpfkip.v12i2.9689>

Declaraciones finales

Contribución de los autores: Martínez Molina, O. A.: conceptualización, diseño metodológico, trabajo de campo, análisis, redacción y revisión final. Vega Sánchez, A. A.: revisión bibliográfica, recopilación de datos, análisis cualitativo y revisión crítica del manuscrito. Uyaguari Fernández, J. R.: revisión bibliográfica complementaria, análisis de datos cualitativos y revisión crítica del manuscrito.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento: No existió asistencia financiera de partes externas. El estudio se realizó en el marco del Grupo de Investigación en Educación y Tecnología (GIET) de la UNAE.

Agradecimiento: A los estudiantes de quinto y sexto ciclo de Educación Básica de la UNAE que participaron voluntariamente en el estudio.

Nota editorial: El artículo no es producto de una publicación anterior y se remite en versión limpia para nueva revisión.

Licencia: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Reseña curricular de los autores

Martínez Molina, O. A.: Conceptualización del estudio, supervisión del proyecto, validación científica y revisión crítica del manuscrito.

Vega Sánchez, A. A.: Diseño metodológico, validación de contenidos, revisión crítica, corrección académica y gestión del proyecto.

Uyaguari Fernández, J. R.: Investigación, búsqueda y recopilación bibliográfica, análisis de la literatura científica y redacción del borrador original.

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés