



Universidad
**Católica de
Valencia**
San Vicente Mártir

APRENDIZAJE VISIBLE Y CONSCIENTE A
TRAVÉS DE *LESSON STUDY* Y
DEBRIEFING EN LA FORMACIÓN INICIAL
DOCENTE

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

D^a Maria Neus Àlvarez Rubio

Dirigida por:

Dra. María Laura Angelini Doffo

Valencia, 2022



Dra. D^a M. Laura Angelini Doffo, Profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”

CERTIFICA:

Que la presente tesis doctoral titulada Aprendizaje Visible y Consciente en la Formación Inicial Docente ha sido realizada por D^a María Neus Álvarez Rubio bajo mi dirección, en el Programa de Doctorado “Los Retos de las Ciencias Sociales y Humanas en la Sociedad del Siglo XXI” para la obtención del título de Doctor por la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”.

Para que así conste a los efectos legales oportunos, se presenta esta tesis doctoral y se extiende la presente certificación en Valencia, a 16 de octubre de 2022.

Fdo.: M.Laura Angelini Doffo



TRABAJOS DERIVADOS DE LA TESIS

Los trabajos que se detallan a continuación recogen algunos de los resultados más relevantes de esta investigación.

Capítulos de Libro:

1. Álvarez, N. (2022). Northlence School Simulation. En M.L. Angelini y R. Muñiz (Eds.): *Simulation for Participatory Education: Virtual Exchange and Worldwide Collaboration*. Suiza: Springer
2. Álvarez, N. (2022). Catequesis de Iniciación Cristiana. En *Ponencias y Talleres del Congreso Diocesano de Laicos Valencia 2021*. Valencia. Arzobispado de Valencia.
3. Álvarez, N., Angelini, M. L., López-Lull, I., & Tasso, C. (2019). Student-Teachers' Written Reports About Their Own Learning Processes from Lesson Study. In *Lesson Study in Initial Teacher Education: Principles and Practices*. London: Emerald Publishing Limited.
4. Angelini, L., Lull, I. L., Álvarez, N., & Tasso, C. (2019). The integration of simulation and micro-teaching in English as a foreign language teacher training. In *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos* (pp. 1590-1597). Dykinson.

Artículo:

1. Angelini, M. L., & Álvarez, N. (2018). Spreading lesson study in pre-service teacher instruction. *International Journal for Lesson and Learning Studies*.

Colaboraciones en Congresos:

1. Álvarez, N., Angelini, M.L., Cajkler, W. (2016). English as a Foreign Language Pre-Service Teacher Preparation through Lesson Study: Evaluation of a Pilot Project. WALs conference.
2. Álvarez, N.; Angelini, M.L. (2016). Teacher Training in English through Lesson Study. Pilot Project. CIREI
3. Álvarez, N., Lopez-Lull, I., Angelini, M. L., & Tasso, C. (2019, January). Flipped classroom: bridging education inequality. In *[2019-MADRID] Congreso Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*.
4. Álvarez, N., Angelini, M. L., López, I., Tasso, C., & Sastre, C. G. (2019). Docencia compartida a través del método "lesson study" en la formación de profesorado. In *II Congreso Virtual Internacional y IV Congreso Virtual Iberoamericano sobre Recursos Educativos Innovadores CIREI 2018* (pp. 272-279). Editorial Universidad de Alcalá.
5. Lull, I. L., Álvarez, N., Angelini, L., & Tasso, C. (2020). La creación de MOOCS para la aplicación del método "Lesson Study": la creación de MOOCs en favor de una mejora en la docencia mediante el método "Lesson Study" para facilitar la flexibilidad horaria, la logística y el coste económico de la formación. En *Tecnociencia, innovación y sociedad: reflexiones teóricas y estudios de casos iberoamericanos* (pp. 239-247). Global Knowledge Academics.
6. Álvarez, N. (2022). "Cultural and Structural Challenges to the Implementation of Lesson Study in Spain". *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*, April 21-26, 2022, San Diego, California.
7. Álvarez, N. (2022). Lesson Study: The Challenges of International Implementation (round table with other colleagues). Roundtable at *Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA)*, April 21-26, 2022, San Diego, California.

AGRADECIMIENTOS

Al finalizar este proceso es necesario mirar atrás para ver y agradecer a todos los que han contribuido a allanar el camino y a enderezar las sendas.

Mi primer agradecimiento solo puede ser para la Dra. María Laura Angelini, mi directora, mi amiga, mi sostén y mi motor en este y otros tantos proyectos. A Inmaculada López y Chiara Tasso por estar siempre. A todos los compañeros de la UCV que me habéis preguntado y alentado, siempre con la voz bajita, para animar sin molestar. También, a los que han confiado en mí a pesar de mis carencias, este trabajo os lo debía.

A los expertos Deborah Larssen, Wasyl Cajkler, David Crookall, Carien Bakker, Brahm Norwich y Aki Murata por atenderme y compartirme su experiencia y saber. A los colegios Don José Lluch de Alborai, El Armelar de Paterna y el Sagrado Corazón de Godella por abrirnos sus puertas.

A los futuros maestros, en especial aquellos que generosamente han participado en este trabajo, y también a todos los que en algún momento habéis pasado por mis clases. Tenéis en vuestras manos el arma más poderosa: la educación, handle it with care.

A mis amigos, los que siempre estuvieron, los que llegaron para quedarse y los que pasaron y dejaron huella.

A la familia, en especial als meus iaies que ja no estàn però que sempre m'acompanyen. A Francesc, Manel, Neus i Maria: raó i alegria.

A Dios.

Gracias.



A Empar B. R.



TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN.....	XIX
ABSTRACT	XX
RESUM	XXI

INTRODUCCIÓN

1 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	4
2 JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA.....	6
3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	12
4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	15
4.1 OBJETIVO GENERAL	15
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
5 ESTRUCTURA Y DESARROLLO DE LA TESIS.....	16

PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1 FORMACIÓN DOCENTE: AYER Y HOY.	21
1.1. BREVE HISTORIA DE LA FORMACIÓN INICIAL EN ESPAÑA	21
1.2. PARADIGMAS DE EDUCACIÓN INICIAL DOCENTE.	32
2 EL APRENDIZAJE VISIBLE Y CONSCIENTE	39
2.1 TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	39
2.1.1 Racionalismo	39
2.1.2 Empirismo.....	40
2.1.3 Conductismo.....	42
2.1.4 Cognitivismo.....	43
2.1.5 Aprendizaje Experiencial	44
2.2 EL APRENDIZAJE VISIBLE.....	52
2.2.1 Pensamiento Visible	56
2.3 LA METACOGNICIÓN	60
2.3.1 Modelos Teóricos de Metacognición.....	60
2.3.2 Componentes, Subcomponentes y Términos Afines de la Metacognición	62
2.4 LA METACOGNICIÓN EN LA DOCENCIA	63
3 SIMULACIÓN Y MICROTEACHING: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA.	65
3.1 LA METODOLOGÍA DE LA SIMULACIÓN	65
3.2 EDUCACIÓN Y SIMULACIÓN	71
3.2.1 Efectividad de la Simulación.....	72
3.2.2 Del Desconocimiento a la Acción Meditada	75
3.3 ASOCIACIONES DE SIMULACIÓN A ESCALA GLOBAL	76
3.4 LA METODOLOGÍA DEL MICROTEACHING	80
4 LESSON STUDY: EL DOCENTE INVESTIGADOR.....	83
4.1 FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN	86
4.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE LESSON STUDY	88
4.3 LOS ORÍGENES DE LESSON STUDY	89
4.4 APORTES DE LESSON STUDY	92
4.5 CONCEPCIONES ERRÓNEAS DE LESSON STUDY.....	95

4.6	RETOS EN LA APLICACIÓN DE LESSON STUDY.....	98
4.7	LA INFLUENCIA DEL CONTEXTO EN LESSON STUDY.....	100
4.8	LESSON STUDY COMO PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	102
4.9	LA OBSERVACIÓN EN LESSON STUDY.....	103
4.10	LA LECCIÓN EXPERIMENTAL EN LESSON STUDY.....	107
4.11	LA RELEVANCIA DEL APRENDIZAJE EN LESSON STUDY.....	108
4.12	LOS INFORMES Y LA DISEMINACIÓN EN LESSON STUDY.....	110
4.13	LESSON STUDY Y EL DESARROLLO METACOGNITIVO.....	111
5	DEBRIEFING: ¿PENSAMOS?.....	113
5.1	DEBRIEFING EN EDUCACIÓN.....	114
5.2	APRENDIZAJE DIALÓGICO.....	122
5.3	VISIBILIZAR LO INVISIBLE.....	125
5.4	DEBRIEFING LONGITUDINAL Y SOSTENIDO.....	127
PARTE II: FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA		
6	METODOLOGÍA.....	133
6.1	METODOLOGÍA DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA OBJETO DE ESTUDIO.....	133
6.2	LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	138
6.2.1	Estudios Cualitativos y Cuantitativos.....	140
6.3	ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	154
7	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	157
7.1	ESTUDIO CUANTITATIVO DISCRETO INTERGRUPAL.....	158
7.1.1	Estudio Descriptivo de las Variables Cualitativas del Cuestionario.....	158
7.1.2	Estudio Descriptivo de las Variables Cuantitativas del Cuestionario.....	159
7.1.3	Estudio de las Variables Dimensionales.....	172
7.1.4	Estudio de Comparación entre Cohortes.....	177
7.1.5	Cambios en el Rendimiento Académico.....	183
7.1.6	Estudio de Correlaciones Entre Ítems.....	186
7.1.7	Estudio de Correlaciones Entre Ítems de Distintas Dimensiones.....	192
7.1.8	Discusión de los Resultados del Estudio Cuantitativo sobre el Cuestionario de Valoración de la Percepción del Autoaprendizaje y Satisfacción Respecto a la Propuesta Metodológica Rediseñada.....	196
7.2	INVESTIGACIÓN CUALITATIVA RELACIONAL.....	201
		202
7.2.1	Categoría de Análisis 1. Enfoque Metodológico.....	203
7.2.2	Categoría de Análisis 2. Aprendizaje Significativo.....	211
7.2.3	Discusión de la Investigación Cualitativa.....	224
8	CONCLUSIONES.....	231
8.1	CONCLUSIONES FINALES.....	233
8.2	LIMITACIONES.....	237
8.3	FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	238
8.4	OTROS RESULTADOS.....	239
8.4.1	Cuestionario Likert.....	239
8.4.2	Simulación.....	240
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		247
ANEXOS.....		281
1	GUÍA DOCENTE DE ASIGNATURA 'TEACHING ESL AND CHILDREN'S LITERATURE'.....	283



2	CONSENTIMIENTO	294
3	SIMULACIÓN- THE SCHOOL OF VALTANCE- VERSION 3	296
4	INFORME 'DEBRIEFING POST SIMULATIONS'	312
5	PARRILLA DE OBSERVACIÓN DE <i>LESSON STUDY</i>	313
6	INFORME FINAL DE ASIGNATURA.....	315
7	DEEDOSE. MUESTRA ESTUDIO CUALITATIVO.....	316
8	ESTADÍSTICOS DE PONDERACIÓN	496

Índice de Tablas

Tabla 1. <i>Lesson Study y sus adaptaciones en la formación inicial docente Cajkler y Woods (2021).</i>	101
Tabla 2. <i>Modelos de observación de los compañeros de Gosling, Gosling (2002)</i>	106
Tabla 3. <i>Adaptación de los patrones de movilización cognitiva (Mora y Aguilera-Jiménez, 2016).</i>	123
Tabla 4. <i>Cuestionario de percepciones y satisfacción. Cohorte 1</i>	149
Tabla 5. <i>Cuestionario 2 de percepciones y satisfacción. Cohorte 2</i>	150
Tabla 6: <i>Análisis descriptivo y comparativo. Características de la muestra, comparadas entre cohortes.</i>	159
Tabla 7: <i>Análisis descriptivo. Cuestionario de Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje. Dimensión: SIMULACIÓN- Cohorte 1 (2016-2018) N=83</i>	160
Tabla 8: <i>Análisis descriptivo. Cuestionario de Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje. Dimensión: MICROTEACHING- Cohorte 1 (2016-2018) N=83</i>	162
Tabla 9: <i>Análisis descriptivo. Cuestionario de Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje. Dimensión: ENSEÑANZA EN ENTORNO REAL- Cohorte 1 (2016-2018) N=83</i>	164
Tabla 10: <i>Análisis descriptivo. Cuestionario de Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje. Dimensión: DEBRIEFING- Cohorte 1 (2016-2018) N=83</i>	165
Tabla 11: <i>Análisis descriptivo. Cuestionario de Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje. Dimensión: SIMULACIÓN- Cohorte 2 (2019-2022) N=140</i>	166
Tabla 12: <i>Análisis descriptivo. Cuestionario de Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje. Dimensión: MICROTEACHING- Cohorte 2 (2019-2022) N=140</i>	167
Tabla 13: <i>Análisis descriptivo. Cuestionario de Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje. Dimensión: ENSEÑANZA EN ENTORNO REAL- Cohorte 2 (2019-2022) N=140</i>	169
Tabla 14: <i>Análisis descriptivo. Cuestionario de Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje. Dimensión: DEBRIEFING- Cohorte 2 (2019-2022) N=140</i>	169
Tabla 15: <i>Análisis descriptivo. Cuestionario de Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje. Dimensión: METACOGNICIÓN- Cohorte 2 (2019-2022) N=140</i>	172
Tabla 16: <i>Análisis exploratorio. Ajuste a la normalidad estadística de las variables dimensionales del Cuestionario Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje.- Cohorte 1 (2016-2018) N=83</i>	173
Tabla 17: <i>Análisis descriptivo. Estadísticos descriptivos de las variables dimensionales del Cuestionario de Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje.- Cohorte 1 (2016-2018) N=83</i>	174
Tabla 18: <i>Análisis exploratorio. Ajuste a la normalidad estadística de las variables dimensionales del Cuestionario Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje.- Cohorte 2 (2019-2022) N=140</i>	175
Tabla 19: <i>Análisis descriptivo. Estadísticos descriptivos de las variables dimensionales del Cuestionario de Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje.- Cohorte 2 (2019-2022) N=140</i>	176
Tabla 20: <i>Análisis inferencial. Diferencias entre cohortes las variables de la dimensión: SIMULACIÓN</i>	177
Tabla 21: <i>Análisis inferencial. Diferencias entre cohortes las variables de la dimensión: MICROTEACHING</i>	180

Tabla 22: <i>Análisis inferencial.</i> Diferencias entre cohortes las variables de la dimensión: ENSEÑANZA EN ENTORNO REAL	181
Tabla 23: <i>Análisis inferencial.</i> Diferencias entre cohortes las variables de la dimensión: DEBRIEFING	182
Tabla 24: <i>Análisis exploratorio.</i> Ajuste a la normalidad estadística de las variables del Rendimiento Académico.- Cohorte 1 (2016-2018) N=83	183
Tabla 25: <i>Análisis descriptivo.</i> Estadísticos descriptivos de las variables del Rendimiento Académico.- Cohorte 1 (2016-2018) N=83	184
Tabla 26: <i>Análisis exploratorio.</i> Ajuste a la normalidad estadística de las variables del Rendimiento Académico.- Cohorte 2 (2019-2022) N=140	184
Tabla 27: <i>Análisis descriptivo.</i> Estadísticos descriptivos de las variables del Rendimiento Académico.- Cohorte 2 (2019-2022) N=140	185
Tabla 28: <i>Análisis inferencial.</i> Diferencias entre cohortes en las variables del RENDIMIENTO ACADÉMICO	186
Tabla 29: <i>Análisis de la asociación.</i> Coeficientes de correlación de Spearman entre los ítems de la Dimensión SIMULACIÓN del Cuestionario - Cohorte 2 (2019-2022) N=140	188
Tabla 30: <i>Análisis de la asociación.</i> Coeficientes de correlación de Spearman entre los ítems de la Dimensión MICRO-TEACHING del Cuestionario - Cohorte 2 (2019-2022) N=140	189
Tabla 31: <i>Análisis de la asociación.</i> Coeficientes de correlación de Spearman entre los ítems de la Dimensión ENSEÑANZA EN ENTORNO REAL del Cuestionario - Cohorte 2 (2019-2022) N=140	190
Tabla 32: <i>Análisis de la asociación.</i> Coeficientes de correlación de Spearman entre los ítems de la Dimensión DIBRIEFING del Cuestionario - Cohorte 2 (2019-2022) N=140	191
Tabla 33: <i>Análisis de la asociación.</i> Coeficientes de correlación de Spearman entre los ítems de la Dimensión METACOGNICIÓN del Cuestionario- Cohorte 2	192
Tabla 34: <i>Análisis de la asociación.</i> Coeficientes de correlación de Spearman entre algunos ítems de la Dimensión II y de otras dimensiones- Cohorte 2 (2019-2022) N=140	195
Tabla 35: <i>Análisis de la asociación.</i> Coeficientes de correlación de Spearman entre algunos ítems de la Dimensión IV y de la Dimensión V- Cohorte 2 (2019-2022) N=140	196
Tabla 36: <i>Análisis cualitativo de repetición de códigos</i>	202
Tabla 37: <i>Cuestionario Likert rediseñado.</i>	240
Tabla 38. <i>Escenario de simulación adaptado versión 3</i>	241

Índice de Figuras

Figura 1. <i>Basada en Baelo y Arias (2011). Plan de estudio de Maestro (Ley de Instrucción pública de 9/10/1857).</i>	28
Figura 2. Ciclo de Aprendizaje basado en la Experiencia de Kolb.	45
Figura 3. Traducción del modelo de aprendizaje de Joplin.....	47
Figura 4. Adaptación del círculo de aprendizaje experiencial de Pfeiffer (1995)	49
Figura 5. Círculo de aprendizaje de Priest y Gass (1997).....	50
Figura 6. Traducción del modelo de aprendizaje de Itin (1999).....	51
Figura 7. <i>Basada en Baelo y Arias (2011). Plan de estudio de Maestro (Ley de Instrucción pública de 9/10/1857).</i>	62
Figura 8. Procedimiento clásico de la simulación.....	69
Figura 9. Ciclo de <i>Lesson Study</i>	85
Figura 10. Procedimiento para la ejecución del método <i>Lesson Study</i>	89
Figura 11. Enfoque metodológico experimental objeto de estudio de la investigación.....	138
Figura 12. <i>Protocolo de investigación basado en el modelo de Whitehead (1989).</i>	140
Figura 13. <i>Instrumentos.</i>	143
Figura 14. <i>Etapas del análisis cuantitativo.</i>	145
Figura 15. <i>Etapas del análisis cualitativo.</i>	153
Figura 16. Test de comparación entre las medias de las dimensiones <i>del Cuestionario. Cohorte 1 (2016-2018) N=83</i>	174
Figura 17. Test de comparación entre las medias de las dimensiones del Cuestionario. Cohorte 2 (2019-2022) N=140	177
Figura 18. Categoría de análisis “enfoque metodológico”	204
Figura 19. Categoría de análisis “aprendizaje significativo”	212
Figura 20. Estudio del efecto del tratamiento entre la cohorte 1 y cohorte 2	222
Figura 21. Diferencia en variables entre cohorte 1 y 2 post tratamiento	223

RESUMEN

El presente trabajo de investigación-acción parte de la necesidad de dar respuesta a dos carencias observadas en la formación de futuros docentes de la especialidad de inglés: (i) una acusada disociación entre la teoría, necesaria para sostener las bases de la formación del profesorado, y la práctica docente en los colegios y (ii) un pobre desarrollo de la capacidad crítica para analizar y evaluar su desempeño docente. A tal efecto, se ha diseñado, puesto en práctica y evaluado una propuesta metodológica que busca la visibilización, concienciación y el desarrollo del pensamiento crítico sobre el propio aprendizaje utilizando el *debriefing* de manera sostenida y el modelo de formación-indagación japonés *Lesson Study* como ejes vertebradores.

Se ha llevado a cabo un proceso de indagación desde una perspectiva histórica, pasando por los paradigmas de formación docentes en nuestro país. Asimismo, se ha profundizado sobre diferentes teorías de aprendizaje incidiendo en Hattie (2009) y su concepción del aprendizaje visible. Además, se han revisado los modelos teóricos de la metacognición y el andamiaje educativo para, finalmente, recalcar en las metodologías de la simulación, el *microteaching* y la simulación.

Los estudios cualitativos y cuantitativos llevados a cabo en esta propuesta han evidenciado un incremento en la percepción de los futuros docentes en cuanto a la aplicabilidad de los aprendizajes de la asignatura en su futuro desempeño docente. A su vez, el análisis de los informes de los estudiantes permite comprobar un tímido incremento de la conciencia crítica, sobre todo en la dimensión metacognitiva, con reflexiones sobre su propio aprendizaje y su conexión con los aprendizajes de sus futuros alumnos en el ejercicio de la docencia.

Palabras clave: simulación, *lesson study*, *microteaching*, *debriefing*, *pensamiento crítico*, *teoría-práctica*.

ABSTRACT

This action-research project dissertation is prompted to respond to two limitations observed in the training of pre-service teachers of English: (i) a marked dissociation between the theory, necessary to sustain the foundations of teacher training, and teaching practice in schools, and (ii) poor development of the critical capacity to analyse and evaluate their teaching performance. To this end, a methodological proposal has been designed, put into practice and evaluated that seeks to raise visibility, awareness and the development of critical thinking about learning, using sustained debriefing and the Japanese Lesson Study training-research model as the backbone.

A process of enquiry has been carried out from a historical perspective, going through the paradigms of teacher training in our country. Likewise, different learning theories have been studied in depth, with emphasis on Hattie (2009) and his conception of visible learning. In addition, the theoretical models of metacognition and educational scaffolding have been reviewed and, finally, the methodologies of simulation, microteaching and simulation have been examined.

The qualitative and quantitative studies carried out in this proposal have shown an increase in the future teachers' perception of the applicability of the subject's learning in their future teaching performance. At the same time, the analysis of the students' reports shows a timid increase in critical awareness, especially in the metacognitive dimension, with reflections on their own learning and its connection with the learning of their future students in their teaching practice.

Key words: simulation, lesson study, microteaching, debriefing, critical thinking, theory-practice.

RESUM

El present treball de recerca-acció parteix de la necessitat de donar resposta a dues mancances observades en la formació de futurs docents de l'especialitat d'anglès: (i) una acusada dissociació entre la teoria, necessària per a sostindre els fonaments de la formació del professorat, i la pràctica docent en els col·legis i (ii) un pobre desenvolupament de la capacitat crítica per a analitzar i avaluar el seu acompliment docent. A aquest efecte, s'ha dissenyat, posat en pràctica i avaluat una proposta metodològica que busca la visibilització, conscienciació i el desenvolupament del pensament crític sobre el propi aprenentatge fent servir el *debriefing* de manera sostinguda i el model de formació-indagació japonès *Lesson Study* com a eixos vertebradors.

S'ha dut a terme un procés d'indagació des d'una perspectiva històrica, passant pels paradigmes de formació docents al nostre país. Així mateix, s'ha aprofundit sobre diferents teories d'aprenentatge incidint en Hattie (2009) i la seua concepció de l'aprenentatge visible. A més, s'han revisat els models teòrics de la metacognició i la bastimentada educativa per a, finalment, recalar en les metodologies de la simulació, el *microteaching* i la simulació.

Els estudis qualitatius i quantitatius duts a terme en aquesta proposta han evidenciat un increment en la percepció dels futurs docents quant a l'aplicabilitat dels aprenentatges de l'assignatura en el seu futur acompliment docent. Al seu torn, l'anàlisi dels informes dels estudiants permet comprovar un tímid increment de la consciència crítica, sobretot en la dimensió metacognitiva, amb reflexions sobre el seu propi aprenentatge i la seua connexió amb els aprenentatges dels seus futurs alumnes en l'exercici de la docència.

Paraules clau: simulació, *Lesson Study*, *microteaching*, *debriefing*, pensament crític, teoria-pràctica



INTRODUCCIÓN

La concepción de la educación como motor de cambio y de ascensión social está en entredicho. Los cambios sociales, filosóficos, políticos y económicos que se han ido sucediendo en los últimos años junto con la democratización del acceso a la información, así como la pérdida de referentes, han contribuido al desprestigio de la institución escolar (Martín-Sánchez, 2022).

La educación, y su salud, es un tema recurrente en España: se habla sobre educación, se escribe sobre educación y se legisla sobre educación, sin embargo, hay consenso en afirmar que el sistema educativo español es deficiente y que se precisa una mejora que revierta esta situación. Prueba de ello son los resultados obtenidos en los diferentes informes PISA, por sus siglas en inglés *Programme for International Student Assessment*: en promedio nuestros jóvenes tienen un desempeño pobre o muy pobre en matemáticas, ciencias o comprensión lectora (Cuñat y Giménez, 2022).

Se culpa a los políticos por su incapacidad para conseguir un pacto educativo y por promulgar nuevas leyes educativas con poco recorrido. Se culpa a la administración que despilfarra recursos mientras los colegios tienen pocas dotaciones, las aulas cuentan con un elevado número de alumnos y hay pocos medios para atender a niños con necesidades especiales, por nombrar algunas de las más comentadas. Seguramente todas estas causas, y bastantes más, son funestas para nuestro sistema educativo y los responsables deberán estudiar e implementar soluciones con la vista puesta en el largo plazo (Cainzos-López, 2015).

No obstante, volviendo a los estudios PISA, aun cuando la media de los estudiantes españoles es mediocre, se puede observar que, en ciertas regiones como Castilla y León, el desempeño en las pruebas se situaría a nivel de los países europeos con mejores resultados. Como vemos, un capital humano muy similar, la misma ley nacional de educación y una inversión por alumno y recursos similares a otras regiones, pueden ofrecer muy diferentes resultados (Cuñat y Giménez, 2022).

Ante un escenario tan complejo, con tantos factores y agentes en juego, es fácil desanimarse, lamentarse, encogerse de hombros y esperar a que los responsables políticos y administrativos de verdad se ocupen en impulsar soluciones efectivas.

Sin embargo, esta disertación, escrita por una docente que forma a futuros docentes, tiene la mirada puesta en qué podemos hacer los enseñantes para que nuestros aprendices aprendan cada día más y mejor que, a la postre, es nuestro principal cometido. Con independencia de cuáles y cuántas son las causas y de quién debe solucionarlo, los docentes tenemos nuestra parcela de responsabilidad y, sobre todo, una gran capacidad para minimizar los efectos que los grandes males de la educación pueden infligir en nuestras pequeñas aulas. Como afirma Xavier Prats-Monné, ex director general de Educación de la Comisión Europea: *“no hay ningún sistema educativo que funcione sin profesores motivados, bien formados y comprometidos”*.

En la misma línea, Prats-Monné argumenta que la motivación, el compromiso y la formación son el trípode que sostiene a un buen maestro. Por tanto, la universidad, principal fuente de formación docente, debe procurar una excelente formación inicial a sus egresados porque, como afirman Kanstoroom y Finn (1999), docentes mejor formados hacen mejores escuelas donde los alumnos aprenden mejor. Pero, además y como se ha venido insistiendo en los últimos años, sabemos que una buena formación inicial no es suficiente, es fundamental inculcarles el deseo de seguir aprendiendo y mejorando a lo largo de todo su desempeño profesional y a su vez, dotarlos de las herramientas para guiar su propio proceso formativo de manera eficaz. La formación que los docentes reciben en paralelo a su desempeño profesional ha demostrado ser

altamente efectiva para la mejora de su competencia profesional (Hargreaves, 1996; Dorit y Nirit, 2022).

En palabras de Martín-Sánchez (2022), la formación inicial docente en España no puede ser calificada como deficiente, sin embargo, hay margen de mejora y, por tanto, es imperativo mejorar. El autor recuerda la necesidad de afianzar el trinomio teoría-práctica-intención sustentado en la investigación, que persigue la evidencia, el conocimiento, la aplicación y la verdad. Además, insiste en la necesidad de huir de opiniones o conjeturas. Para ello, hay que empezar por una sólida formación pedagógica, entendiendo la pedagogía como *“ciencia de la educación y esencia de la práctica educativa que aspira a comprender el fenómeno educativo desde una perspectiva holística, en constante revisión y sin miedo ni complejos ante la actualización, la innovación y el cambio”* (p. 132).

Martín-Sánchez (2022) insiste en la construcción de un perfil docente con una formación específica, una cultura profesional sólida y una identidad docente competente, científica y formal. Además de una *“mentalidad pedagógica autónoma que le otorgue el conocimiento teórico, técnico y práctico para convertir la acción educativa en una acción pedagógica transformadora”* (p.133). Es decir, un docente competente y crítico con lo que ocurre a su alrededor y con su propio desempeño.

En esta misma línea, un docente eficaz sería aquel con una capacidad crítica desarrollada y un cierto perfil investigador, idea que se sustenta en aportaciones como las de Stenhouse (1975), Darling-Hammond, (2006), De la Cruz (2006), Elliot (2015) y más recientemente en autores como Hordern (2020) o Brooks (2021). De igual modo, autores como Loonley (2009) o Serdyukov (2017) insisten en la conveniencia de un perfil investigador y crítico, especialmente frente a la proliferación de no-tan-nuevas corrientes pedagógicas a las que un gran número de docentes en activo parecen lanzarse sin demasiado espíritu crítico.

Así pues, es imprescindible una aproximación analítica y sistemática a la *“innovación educativa”*, entendiendo por innovación la puesta en práctica de un cambio que produce una mejora. Para ello, contamos en la literatura con un gran número de estudios sobre métodos adecuados y adaptados para conducir un proceso

de innovación en el aula. Un ejemplo de ello es el proyecto MAIN - *Method for Applying Innovation in education* - llevado a cabo por académicos de la Universidad de Zaragoza, la Universidad de Salamanca y la Universidad Politécnica de Madrid y que podría resumirse en 3 grandes etapas: Planificación, Puesta en Práctica y Difusión (Fidalgo-Blanco et al., 2018).

Además, podemos decir que otro de los requisitos fundamentales de un buen docente sería la responsabilidad: como hemos visto, el docente debe ser responsable para no caer en un activismo sin rigor, en un continuo cambio metodológico guiado por las modas y carente de fundamentos. Sin embargo, la misma responsabilidad debe guiarle a procurar la mejor enseñanza posible para su alumnado y esto pasa irremediablemente por la, *stricto sensu*, innovación (Hordern, 2020).

1 Justificación de la Investigación

La transferencia de esta idea al entorno académico universitario lleva inexorablemente a plantear la necesidad de conducir estudios empíricos frente a nuevos métodos educativos antes de su implementación definitiva en el aula, en palabras de Zabalza (2009, p.72) se trataría de “el abordaje científico del quehacer docente”. La justificación de la presente tesis doctoral está fundamentada en esta idea, se trata pues de estudiar y validar, en el caso que nos atañe, la propuesta didáctica objeto de este estudio, a través de la experimentación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje más eficaces para el estudiantado (Fernández-March, 2006). Con esta intención, y siguiendo un modelo cíclico de investigación acción se parte de la observación real en aula, para identificar aquellas áreas susceptibles de mejora. Posteriormente, se rediseña la propuesta metodológica de la asignatura, se pone en práctica y se estudia a la luz de los objetivos planteados (Wood y Smith, 2018).

Este trabajo ahonda en el análisis de una propuesta metodológica que tiene, entre sus principales objetivos de aprendizaje la formación de docentes críticos, con un desarrollado perfil investigador y que procura enseñanzas destinadas a facilitar el

aprendizaje a lo largo de toda la vida, tareas llevadas a cabo a través de continuos *debriefing*, procesos de revisión y reflexión sobre lo acontecido y los aprendizajes (Crookall, 2022) y de *Lesson Study* (Lewis, 2009), método cooperativo de formación docente a través de la investigación.

Para Rivas-Flores (2020) la investigación debe ser guiada desde el “vínculo” por ello, se parte de la observación de la realidad de aula del docente-investigador y la identificación de aspectos susceptibles de mejora sobre su propia práctica. La metodología de investigación que guía el presente trabajo nace desde un enfoque ontológico analizando la realidad y procurando, desde el rigor científico, ofrecer y validar futuras acciones de mejora (Allison y Pomeroy, 2000; Wood y Smith, 2018; Biesta, 2020). En la investigación que nos ocupa, los sujetos observados son aquellos que cursan la mención de inglés en el Grado de Magisterio de la Universidad Católica de Valencia. En concreto son dos los retos identificados y que han guiado este trabajo: (i) una acusada disociación en la percepción del estudiantado entre la teoría, necesaria para sostener las bases de la formación del profesorado, y la práctica docente en los colegios y (ii) un pobre desarrollo de la capacidad crítica para analizar y evaluar su desempeño.

Por otro lado, la combinación de metodologías como la simulación, técnica que experimenta y enseña sobre aspectos del mundo real mediante su imitación y/o réplica, y el *microteaching*, procedimiento de enseñanza en entorno controlado donde un reducido grupo de estudiantes analizan y desarrollan técnicas de enseñanza, enmarcados en un contexto de *Lesson Study* y con el uso de *debriefing* extensivo supone una novedad respecto a todos los planteamientos anteriores.

Además, tradicionalmente el *debriefing* se ha visto constreñido a ser proceso de reflexión puntual y clausura postratamiento, sin embargo, como argumentan autores como Duke (1974) y Crookall (2022) el uso extendido de esta estrategia favorece la capacidad de reflexión y la adquisición de los aprendizajes. Klabbers (2009) *aboga por un modelo cíclico de aplicación del debriefing “State-space feedback system”* con la finalidad de optimizar sus posibilidades en el campo del aprendizaje. En la misma línea cabe destacar la concepción que sobre *debriefing* presentan De Caluwé et al. (2008)

quienes plantean el *debriefing* como un sistema cíclico y como tal, debe ser aplicado de manera consistente a lo largo de cualquier itinerario formativo. Sin embargo, en la práctica son pocos los modelos que aplican estos modelos, por el contrario, la propuesta metodológica fruto de este trabajo ha sido diseñada en base a estos principios.

Por último, señalar que *Lesson Study* a pesar de estar ampliamente extendido en países como Japón, Singapur o Estados Unidos sigue siendo poco conocido en Europa y aún lo es menos en nuestro país donde, hasta muy recientemente, solo dos grupos habían empleado *Lesson Study*: (i) en la Universidad de Málaga que trabaja fundamentalmente con docentes en activo y (ii) el grupo IGALA de la UCV con futuros docentes. Recientemente, nuevos grupos se han unido como los de la Universidad de Valladolid o la Universidad de Cantabria entre otras. Sin embargo, hasta el momento, no hay ningún estudio que lleve a cabo un estudio longitudinal con *Lesson Study* en formación inicial docente en España.

2 Justificación de la Propuesta Metodológica

Todo ello sin olvidar que el docente es un servidor público que debe asegurar los aprendizajes de sus alumnos y que estos vienen normalmente marcados por ley. En el caso del docente universitario es la ANECA, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, mediante el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio, la encargada de marcar la hoja de ruta en la formación de los futuros docentes que luego cada universidad concretará a través de sus verificaciones. Una segunda concreción llega con las guías que los docentes de las diferentes materias elaboran y que se convierte en una suerte de contrato entre docente y estudiante permitiendo al segundo conocer de antemano su proceso formativo en la asignatura (Valverde y Valverde, 2011).

ANECA, a su vez, asegura la actuación dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que constituye el plan de la Unión Europea para unificar criterios estructurales, organizativos y funcionales entre todas las universidades europeas.

Desde la concepción del EEES se pretende la creación de un sistema unificado de titulaciones las cuales sean reconocibles y comparables en todo el territorio europeo. Dentro del mismo y a través del llamado proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) se concibió un cambio que afectaría de manera significativa a la concepción de la educación, la enseñanza y la evaluación: las competencias. Las competencias expresan lo que la persona es capaz de ejecutar o lo competente que es para ejecutarlo, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas (González y Wagenaar, 2003).

El desarrollo de las competencias se garantiza con la consecución de los resultados de aprendizaje esperados que los docentes concretan en la guía docente anteriormente mencionada (Beraza y Cerdeiriña, 2010; Sánchez-Báscones et al., 2011; Jiménez-Rodríguez, 2019; Hervás y Jiménez-Rodríguez, 2021) y que deben estar en línea con los diferentes instrumentos de evaluación propuestos de manera que haya suficientes y adecuadas posibilidades para que los estudiantes evidencien su desempeño.

La asignatura de *Teaching ESL and Children's Literature*, cuyo diseño es el objeto de estudio del presente trabajo, en su guía didáctica promueve el desarrollo de cuatro competencias básicas y diez específicas extraídas del mencionado libro blanco. A continuación, procedemos a detallar la correlación entre las competencias y los resultados de aprendizaje correspondientes a la propuesta metodológica que nos ocupa:

- Competencias Generales:
 2. CG2- Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
 - RA-3. El estudiante diseña una secuencia didáctica partiendo de una pregunta de investigación e integrando '*storytelling*'.
 - RA-4. El estudiante demuestra un ágil manejo de la clase mediante la aplicación de técnicas de aula para enseñar literatura en primaria a través de '*microteaching*' y aplicación en un contexto real.

3. CG4- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

RA-1. El estudiante aplica conocimientos teóricos de la didáctica del inglés y resuelve los problemas planteados en casos/ simulaciones.

RA-4. El estudiante demuestra un ágil manejo de la clase mediante la aplicación de técnicas de aula para enseñar literatura en primaria a través de '*microteaching*' y aplicación en un contexto real.

4. CG5- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.

RA-1. El estudiante aplica conocimientos teóricos de la didáctica del inglés y resuelve los problemas planteados en casos/ simulaciones.

RA-4. El estudiante demuestra un ágil manejo de la clase mediante la aplicación de técnicas de aula para enseñar literatura en primaria a través de '*microteaching*' y aplicación en un contexto real.

5. CG10- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo, cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

RA-2. El estudiante elabora un informe completo sobre los casos a resolver y cita a las fuentes pertinentes a tales efectos.

RA-3. El estudiante diseña una secuencia didáctica partiendo de una pregunta de investigación e integrando '*storytelling*'.

- Competencias Específicas:

1. ELEX2.- Interactuar en debates y desempeñar correctamente diversos roles educativos. Escuchar, leer y ver con comprensión, precisión y apreciación crítica una amplia gama de textos de ficción y no ficción de fuentes impresas, no impresas y electrónicas.



- R-1. El estudiante aplica conocimientos teóricos de la didáctica del inglés y resuelve los problemas planteados en casos/ simulaciones.
2. ELEX3 Comunicar con claridad, estructurando y organizando el discurso y adaptándolo a diferentes situaciones comunicativas.
- R-1. El estudiante aplica conocimientos teóricos de la didáctica del inglés y resuelve los problemas planteados en casos/ simulaciones.
- R-2. El estudiante elabora un informe completo sobre los casos a resolver y cita a las fuentes pertinentes a tales efectos.
3. ELEX4. Hablar, escribir y hacer presentaciones en un inglés internacionalmente aceptable que sea gramaticalmente fluido y apropiado para el propósito, el destinatario, el contexto y la cultura. En niveles superiores de competencia, los alumnos hablarán y escribirán con fines académicos y de expresión creativa, utilizando lenguaje que sea inventivo e imaginativo.
- R-2. El estudiante elabora un informe completo sobre los casos a resolver y cita a las fuentes pertinentes a tales efectos.
4. ELEX5. Pensar, interpretar y evaluar textos de ficción y no ficción de fuentes impresas y electrónicas para analizar cómo se utiliza el lenguaje para evocar respuestas y construir significados, cómo se presenta la información y cómo los diferentes modos de presentación crean impacto.
- R-3. El estudiante diseña una secuencia didáctica partiendo de una pregunta de investigación e integrando *'storytelling'*.
- R-4. El estudiante demuestra un ágil manejo de la clase mediante la aplicación de técnicas de aula para enseñar literatura en primaria a través de *'microteaching'* y aplicación en un contexto real.
5. ELEX6. Interactuar eficazmente con personas de su propia cultura o de culturas diferentes.

- R-1. El estudiante aplica conocimientos teóricos de la didáctica del inglés y resuelve los problemas planteados en casos/ simulaciones.
6. ELEX7. Saber aplicar el marco legislativo de la educación plurilingüe en la Comunidad Valenciana y los programas que los centros desarrollan en las áreas curriculares al currículo de las asignaturas de Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional.
- R-4. El estudiante demuestra un ágil manejo de la clase mediante la aplicación de técnicas de aula para enseñar literatura en primaria a través de '*microteaching*' y aplicación en un contexto real.
7. ELEX8. Diseñar procesos educativos, utilizando el inglés como vehículo comunicativo de la lengua dentro del Proyecto lingüístico escolar.
- R-4. El estudiante demuestra un ágil manejo de la clase mediante la aplicación de técnicas de aula para enseñar literatura en primaria a través de '*microteaching*' y aplicación en un contexto real.
8. ELEX10. Evaluación de contenidos, utilizando el inglés como vehículo comunicativo de la lengua dentro del Proyecto lingüístico escolar.
- R-3. El estudiante diseña una secuencia didáctica partiendo de una pregunta de investigación e integrando '*storytelling*'.
- R-4. El estudiante demuestra un ágil manejo de la clase mediante la aplicación de técnicas de aula para enseñar literatura en primaria a través de '*microteaching*' y aplicación en un contexto real.
9. ELEX13. Desarrollar el interés y la motivación por el aprendizaje a lo largo de toda la vida, desarrollar actitudes de colaboración en entornos AICLE.
- R-3. El estudiante diseña una secuencia didáctica partiendo de una pregunta de investigación e integrando '*storytelling*'.

10. ELEX14. Utilizar el inglés de forma oral y escrita de forma precisa abordando situaciones de aprendizaje de idiomas en contextos multiculturales y multilingües.

R-3. El estudiante diseña una secuencia didáctica partiendo de una pregunta de investigación e integrando '*storytelling*'.

Como hemos podido observar, hay una clara alineación entre la declaración de intenciones de la guía docente respecto al desarrollo de las competencias descritas anteriormente y los resultados de aprendizajes esperados en el estudiantado. Finalmente, quedaría definir las mejores estrategias metodológicas para alcanzar dichos aprendizajes de manera satisfactoria.

En esta ocasión se ha elegido un itinerario pedagógico que va de la teoría a la práctica, con la intención de innovar y mejorar. Los estudiantes deben aprender los contenidos teóricos de la didáctica del inglés, a través de la lectura y estudio de literatura específica relacionada con la didáctica del inglés, recomendadas por los docentes. Adicionalmente, participan en lecciones magistrales dialogadas y prácticas de aula basadas en las lecturas. La evaluación de la adquisición de dichos contenidos se realiza a través de simulaciones, donde los estudiantes, junto a sus pares, deben aplicar los aprendizajes teóricos para resolver los casos descritos en el escenario de una reunión de equipo docente en una escuela. Posteriormente, enmarcado en el modelo *Lesson Study* (*microteaching* y *Lesson Study*) de formación docente a través de un proceso de investigación-acción, los futuros docentes planifican, ponen en práctica y diseminan los resultados de su aprendizaje a través los informes de final de curso.

De igual modo, como hemos visto, se va de un entorno de aula a uno real: pasando por el entorno simulado de la simulación, para posteriormente ir a uno realista en el *microteaching* y terminar en el entorno real del centro escolar con el *storytelling*.

Por último, hay una progresión en la exigencia cognitiva (Bloom, 1956), de tareas menos onerosas con actividades de baja demanda cognitiva (LOT- Lower Order Thinking): recordar, entender y aplicar la teoría; a tareas más exigentes en el dominio cognitivo (HOT- Higher Order Thinking): analizar, crear y evaluar una propuesta

didáctica realizada por los futuros docentes atendiendo a las necesidades reales de aula y a través del método de investigación-acción *Lesson Study*.

Esta correcta alineación entre competencias a desarrollar en el estudiantado y los resultados de aprendizaje esperados nos permite hacer una planificación de la ruta a seguir de manera más consciente sobre aquellos aprendizajes que el futuro docente precisará desempeñar de manera óptima. La articulación de la planificación desde los resultados de aprendizaje también permite evidenciar con mayor claridad el grado de consecución de nuestros objetivos, y por tanto, mejora el proceso de evaluación, hecho imprescindible para asegurar una docencia de calidad y, en ocasiones, injustamente denostada incluso dentro del cuerpo docente.

3 Preguntas de Investigación

Como trabajo que sigue una metodología de investigación-acción, la presente investigación parte la observación sobre los aprendizajes de los estudiantes que cursan la asignatura de *Teaching ESL and Children's Literature* en el Grado de Educación Infantil y Educación Primaria en la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir". Tras impartir didáctica de la lengua en la mención de inglés en esta titulación, se observó (i) una acusada disociación en la percepción del estudiantado entre la teoría, necesaria para sostener las bases de la formación del profesorado, y la práctica docente en los colegios; y (ii) un pobre desarrollo de la capacidad crítica para analizar y evaluar su desempeño docente.

Por lo tanto, el enfoque de esta investigación parte del interés y compromiso de la formadora para optimizar el proceso enseñanza-aprendizaje de la didáctica del inglés a la par que se persigue el desarrollo de la capacidad crítica del futuro docente. Para ello, se opta por una intervención de aula que permita evidenciar los aprendizajes para el docente-investigador, pero, sobre todo, para el propio aprendiz, haciendo de su proceso de aprendizaje uno que sea visible y consciente.

El aprendizaje visible es un marco conceptual flexible y sistemático basado en la investigación, cuyo objetivo es integrar el desarrollo del pensamiento de los estudiantes con el aprendizaje de contenidos en todas las materias (Visible Thinking, Harvard University). Por tanto, basándonos en los fundamentos del aprendizaje visible se busca un modelo de egresado conocedor, pensador, investigador y comprometido.

Esta investigación parte de dos **retos claramente identificados**:

1. La percepción de la desconexión entre los contenidos teóricos y la práctica docente:
 - estudiantes incapaces de relacionar los fundamentos pedagógicos estudiados en el grado con la profesión docente.
 - estudiantes que volitivamente menosprecian el capital pedagógico recibido en el grado de magisterio y que consideran que el saber-hacer se consigue exclusivamente mediante la práctica docente profesional, una vez finalizado el grado.
2. Subdesarrollo de la capacidad crítica del estudiante, en particular, de las estrategias metacognitivas.
 - Visión poco ajustada sobre sus propios conocimientos y su desempeño.
 - Incapacidad para discernir los aprendizajes necesarios para el desempeño docente, así como para identificar las lagunas de conocimiento y de saber-hacer propias.
 - Desconocimiento sobre las estrategias más adecuadas para alcanzar el propio aprendizaje.

Frente a este escenario, se hace imperativo replantearse las estrategias pedagógicas empleadas hasta el momento para: (i) implementarlas de manera más efectiva o (ii) sustituirlas por otras más eficaces. Como resultado, se plantea un diseño metodológico fiel al desarrollo de las competencias establecidas en el Grado de Magisterio de la UCV y recogidas en la guía docente de la asignatura *Teaching ESL and Children's Literature* y que, a su vez, permita mitigar, si no resolver, los problemas observados y descritos con anterioridad. A saber, mejora de la percepción en los estudiantes sobre la conexión teoría aprendida en la universidad y práctica docente en

los centros educativos, y desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico con especial atención a la dimensión metacognitiva del mismo.

Es importante resaltar que a lo largo de este trabajo y siguiendo los postulados de autores como Dywer (2004) o López (2012), entendemos que el pensamiento crítico es un proceso metacognitivo a través del cual un juicio, reflexivo e intencionado, aumenta las posibilidades de llegar a una conclusión lógica. Así pues, la relación entre metacognición y desarrollo de la capacidad crítica o pensamiento crítico están íntimamente relacionados y, además, el desarrollo del uno incide directamente en el desarrollo del otro (Campos, 2007).

Además, partiendo de una exhaustiva revisión bibliográfica, se determina que (i) teorías como el pensamiento y aprendizaje visible y consciente, pueden contribuir a mejorar la percepción y valoración del estudiantado acerca de los aprendizajes en la asignatura. De igual modo, se plantea que (ii) el aprendizaje en entornos reales puede ayudar al futuro docente a descubrir la interrelación entre teoría y práctica pedagógica. Por último, (iii) el hecho de asignar al futuro docente un rol activo como investigador se cree que puede reforzar la conexión entre teoría y práctica y, a la vez, ayudarle a desarrollar su capacidad crítica y mejorar sus habilidades metacognitivas.

Como estrategias educativas en pos del desarrollo del aprendizaje visible y consciente, hemos integrado el '*debriefing*' a cada una de las metodologías aplicadas: simulación, *microteaching*, y *storytelling*; y hemos llevado al estudiante a asumir el rol protagónico de investigador a través de *Lesson Study*.

Las preguntas de investigación que se desprenden, por lo tanto, son:

1. ¿Resulta adecuada la nueva integración metodológica adaptada para la asignatura *Teaching ESL and Children's Literature* a fin de evidenciar la conexión teoría-práctica?

Etapa 1:

(Simulación+*Debriefing*)



Etapa 2:

Lesson Study

[(Microteaching+Debriefing)+(Storytelling+Debriefing)]

2. ¿Consigue esta nueva propuesta incidir en el desarrollo del pensamiento crítico del estudiantado, en particular, en su capacidad metacognitiva?

Resolver estas cuestiones nos lleva a plantear los objetivos que servirán de hoja de ruta que guiará la metodología y el proceso de elaboración del presente trabajo.

4 Objetivos de la Investigación

La revisión del marco conceptual en el que está integrada la propuesta pedagógica objeto de estudio de la presente investigación permite identificar objetivos generales y específicos.

4.1 Objetivo General

1. Diseñar una propuesta metodológica en la asignatura “*Teaching ESL and Children’s literature*” para fomentar el aprendizaje visible y consciente en futuros docentes de inglés y evaluar su impacto.

4.2 Objetivos Específicos

1. Realizar un breve recorrido histórico por la formación inicial docente y los diferentes paradigmas educativos que la han influenciado.
2. Delimitar conceptualmente el alcance del aprendizaje visible y consciente y la metacognición como destreza de pensamiento crítico.

3. Examinar las metodologías *Lesson Study*, *Debriefing*, Simulación y *Microteaching* y su potencial en el desarrollo del aprendizaje visible y consciente.
4. Evaluar la propuesta metodológica inicial de la asignatura *Teaching ESL and Children's Literature*
5. Evaluar el impacto de la nueva propuesta metodológica sobre: (i) la percepción de los futuros docentes acerca de la extensión y la utilidad de los aprendizajes y (ii) sobre el desarrollo de su capacidad metacognitiva.
6. Realizar un estudio de diseño mixto para analizar las percepciones de los futuros docentes y su impacto en su aprendizaje basado en cuestionarios e informes.

5 Estructura y Desarrollo de la Tesis

La investigación que hemos llevado a cabo se estructura en dos partes: parte 1, **Fundamentación Teórica**, y parte 2, **Fundamentación Metodológica**. A continuación, presentamos un breve resumen de cada una de ellas, con el objetivo de mostrar al lector una panorámica del estudio realizado.

En la primera parte de la Tesis se incluye la Fundamentación Teórica y está compuesta por 4 capítulos. El capítulo 1 realiza un breve recorrido histórico por la formación docente en España, así como sobre los paradigmas educativos que la han ido influenciando. El capítulo 2 versa sobre el aprendizaje visible y consciente. En él se realiza una revisión de la literatura específica sobre los conceptos de aprendizaje visible, de igual modo, se profundiza sobre la dimensión metacognitiva del pensamiento crítico y sus implicaciones en la formación. Seguidamente, en el capítulo 3, se procede a descubrir los aspectos críticos de dos de las metodologías utilizadas en la propuesta metodológica objeto de este estudio: simulación y *microteaching*. El capítulo 4 describe el Método *Lesson Study* como herramienta de formación docente basada en el modelo de investigación-acción. También se analiza su vinculación con el desarrollo de la

metacognición y el aprendizaje visible y consciente. El capítulo 5 aborda el *debriefing* desde una perspectiva abarcativa aplicada de manera sostenida y longitudinal a las metodologías utilizadas en el presente estudio.

La segunda parte recoge la Fundamentación Metodológica. En primer lugar, el capítulo 6 describe la metodología empleada para la elaboración del presente trabajo. En el capítulo 7 se lleva a cabo el análisis y discusión de los resultados obtenidos en la investigación cuyas conclusiones se recogen en el capítulo 8. Finalmente, pueden consultarse las referencias bibliográficas y los anexos.



PARTE I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1 FORMACIÓN DOCENTE: AYER Y HOY.

La formación del profesorado es un elemento fundamental del sistema educativo, numerosos estudios apuntan a la correlación entre una Formación Inicial Docente de calidad con una Educación de calidad. Un alto grado de preparación inicial incide en la mejora de los procesos educativos optimizando la simbiosis enseñanza-aprendizaje (Kleickmann et al., 2013; Berry et al., 2016; Burbano-Pantoja et al, 2017; Baki, y Arslan, 2022).

Conocer cómo se ha abordado la formación inicial docente en España, así como el camino recorrido en este sentido puede ayudar a entender mejor la realidad de la formación de maestros en nuestro país. Saber de dónde venimos sirve para evitar repetir errores, para dar coherencia a los que hacemos y para honrar y aprovechar los logros de los que nos precedieron.

1.1. Breve Historia de la Formación Inicial en España

Se ha tomado el año 1370 como punto de partida para este recorrido histórico por la Formación Docente Inicial en España. En este año se produce el primer intento de regular el acceso a la docencia en nuestro país a través de una Real Cédula atribuida al rey Enrique II. En esta, se prohíbe el ejercicio de la docencia a aquellos que no superen una prueba, de igual modo, con esta real cédula se regula una suerte de inspección

educativa. Además, el Consejo de Castilla pasa a ser el órgano responsable de controlar la enseñanza y a los docentes. Para superar el examen exigido por la Real Cédula el aspirante a maestro debía demostrar conocimientos de “Teoría y Práctica de la Lectura y Escritura, Reglas de Aritmética y Ortografía, Arte de Gobernar a los Niños, Doctrina Cristiana, Historia Sagrada y Nociones de Historia de España” (Baelo y Arias, 2011 p. 108). Asimismo, se esperaba de los futuros docentes limpieza de sangre, Fe de Bautismo y un Informe Positivo del Sacerdote. Durante los siguientes cuatro siglos se produjeron pocas variaciones y/o estas fueron apenas significativas.

Otro momento determinante llega en 1642 con la creación de la Hermandad de San Casiano en Madrid su acogida fue tal que pronto la hermandad se replica en otras ciudades del país. Esta proliferación y el privilegio de regular y controlar el acceso a la formación docente convierten a la hermandad es un organismo fundamental en los años venideros. La hermandad cuenta con una doble vertiente: de un lado, como asociación de maestros y, del otro, como hermandad religiosa. Entre sus objetivos destaca el de proteger los intereses de sus integrantes, o sus viudas, y los privilegios de la propia Hermandad frente a las autoridades eclesiásticas. Así mismo, procura evitar la competencia ilícita y, en menor medida, mejorar la enseñanza. La formación docente se realiza a través de la práctica junto a otro maestro y el examen de acceso requiere conocimientos de doctrina cristiana y del arte de leer, escribir y contar. El candidato debía proporcionar además el certificado de limpieza de sangre, y de buena vida y costumbres. Con todo, la profesión docente cuenta con una bajísima consideración social. La hermandad de San Casiano seguirá en activo hasta 1790 (Dote, 2007).

En la primera mitad del siglo XVIII, bajo el reinado de Felipe V y con la Hermandad de San Casiano en pleno auge, se redactan algunas leyes destinadas a regular la educación como el decreto del Consejo de Castilla del 31 de agosto de 1719 que señala los requisitos mínimos exigibles para acceder a la profesión docente (lectura, ortografía, escritura, aritmética y doctrina cristiana). La Real Provisión del 20 de diciembre de 1743 obliga a la segregación por género en escuelas. Otra real provisión del mismo año, determina diferentes pruebas según se vaya a trabajar en Madrid,

cuidades o villas. La Real cédula del 1 de septiembre de 1743 señala que para poder realizar el examen de acceso será requisito presentar certificado de limpieza de sangre y certificado de buena vida y costumbres y haber superado el examen de doctrina cristiana (Dote, 2007).

Con la Real Provisión de 1771 se regula la obtención de los certificados que permiten el acceso al magisterio. El Síndico del ayuntamiento, ante tres testigos, será el encargado de acreditar la buena vida y costumbres del candidato, así como su limpieza de sangre. A aquel candidato que hubiera superado el trámite se le expediría un certificado de *Vita et Moribus* firmado por el Síndico. Estos certificados debían ser presentados ante los Comisionados del Municipio y dos veedores de la Hermandad de San Casiano examinaban al candidato en el arte de leer, escribir, con diferentes tipografías, y extender ejemplares de las cinco cuentas. Superadas estas pruebas el Consejo Supremo de Castilla, a propuesta de la Hermandad de San Casiano, expedía el título de Maestro Real (Baelo y Arias, 2012)

En 1780 se crea el Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras en sustitución de la Hermandad de San Casiano. Además de asegurar el noble arte de escribir, leer y contar, cuenta entre sus objetivos con el fomento de una excelente educación en los rendimientos de la fe católica, en las reglas del bien obrar y en el ejercicio de las virtudes. El Colegio asumirá la competencia para expedir títulos de maestro, también gestionará las vacantes de las escuelas y, además, será el responsable de aprobar o rechazar las solicitudes de creación de nuevas escuelas públicas en el Reino. Hasta ahora, el acceso a la educación estaba reservado para las clases privilegiadas, a partir de este momento, aunque muy tímida y lentamente empieza a extenderse a estamentos más humildes con la pretensión de extender una cultura elemental: leer, escribir y contar. Por esta razón, los exámenes de acceso a la función docente se dividen en dos: Maestros de la Corte y Maestros de fuera de la Corte. En este momento, podemos empezar a decir que empieza la preparación teórica de los docentes ya que el Colegio Académico asumirá la preparación de los maestros para el desempeño de la profesión.

En 1786, a partir del movimiento de San Ildefonso, aparece la Academia aprobada por el Consejo de Castilla, y cuyo mayor interés es el de llevar a cabo una reforma de la escuela primaria. De igual modo, emprende una tarea de renovación a través de la reformulación de la formación de maestros en todo el país. La Academia contaba con un buen número de detractores que finalmente consiguieron anularla, sin embargo, el “Reglamento de escuelas de primeras letras” de 1797 es testigo de sus aportaciones. También en 1797, se instaura una Cátedra para asegurar el aprendizaje de “ciencia de la educación” entre los futuros docentes.

En 1806, se crea el Real Instituto Militar Pestalozziano¹ en Madrid que tuvo carácter de Escuela Normal y contribuyó a la difusión de las obras de Pestalozzi las cuales fueron de gran influencia en posteriores reformas. En un intento de universalizar la educación aparece en 1818 la Escuela del Sistema de Bell y Lancaster (enseñanza mutua)² y un año más tarde la de niñas, que pasaría a ser denominada Escuela Central. Ambas iniciativas tienen como finalidad el desarrollo de un sistema único para toda la nación, controlado por el estado y que asegure la formación reglada de los futuros maestros. La reacción absolutista de 1824 supuso el fin de las mismas.

Tras la muerte del rey Fernando VII, con los liberales y la Regente María Cristina en el trono, el Real Decreto de 1834 del ministro de lo Interior, Moscoso de Altamira, decreta la creación de una comisión encargada de formar un plan general de instrucción primaria. Inspirada por la escuela mutua y con la intención de trabajar en una ley educativa general. Como resultado, el 21 de julio de 1838 se promulgó la Ley de Instrucción Primaria. Conocida como Ley de Someruelos por ser su firmante el Marqués de Someruelos. Es considerada como la primera ley general de educación en España. Pocos meses después, el 26 de noviembre de 1838 se promulgó el Reglamento para las

¹ Basado en el pensamiento de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) pedagogo, educador y reformador suizo. Pestalozzi aboga por la educación universal así como por un aprendizaje más experiencial, basado en el juego y el descubrimiento.

² La escuela lancasteriana o escuela mutua difiere de la escuela tradicional principalmente en abogar por una enseñanza donde el par, el compañero, puede ser fuente y guía del proceso de aprendizaje.

Escuelas Públicas y se insta a la creación de Escuelas Normales de formación de profesorado en todas las provincias (Beltran, 1992).

Con el espíritu de la Ley de Someruelos y con el apoyo del político Gil de Zárate se crea en el año 1839 el Seminario Central de Maestros del Reino, es decir, la primera Escuela Normal, bajo la dirección del médico y pedagogo Pablo Montesino. Su finalidad era fijar, definir y dotar de recursos y conocimientos a los futuros docentes de las escuelas públicas. Su estudiantado estaba conformado, entre otros, por dos alumnos por provincia, con cargo a la respectiva Diputación, con la intención de poder establecer una Escuela Normal en las diferentes provincias, como había quedado establecido en la ley.

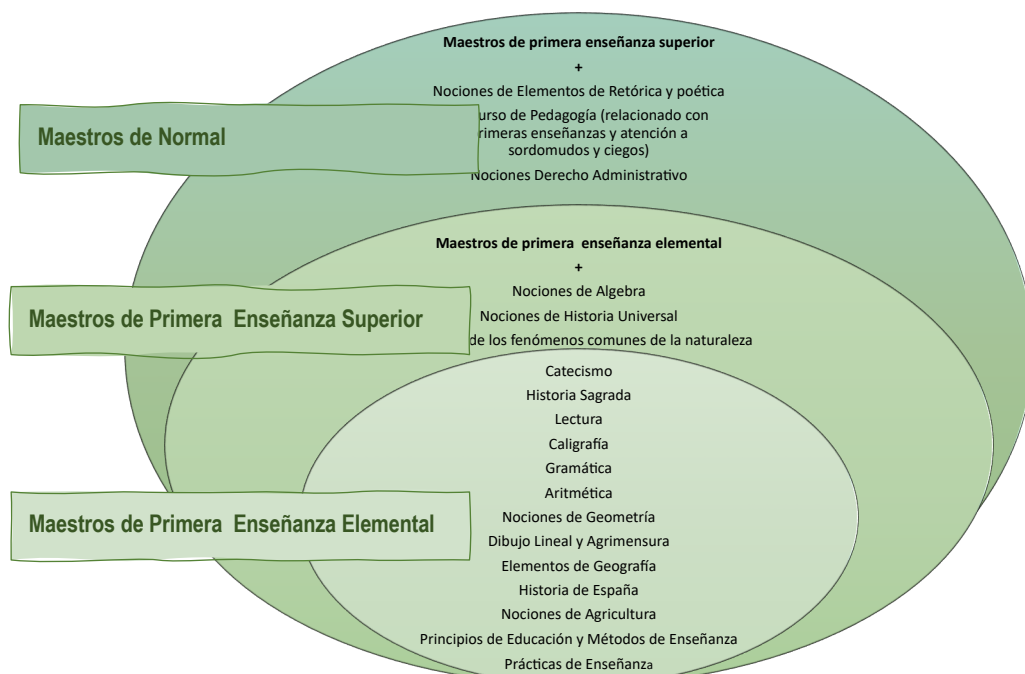
El 15 de octubre de 1843 el gobierno provisional publica el Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria del Reino y en su artículo quinto concreta un Plan de Estudios basado en la adquisición de conocimientos generales básicos sobre cultura. Además, se trata sobre el Currículum de Enseñanza Primaria Elemental y como concretarlo y desarrollarlo.

En 1857 se promulga la Ley de Instrucción Pública, Ley Moyano, que regula la educación a nivel nacional y tiene una clara vocación continuista ya que viene a corroborar y mantener lo hecho hasta el momento. En la Ley Moyano, tras llevarse a cabo un análisis sistemático de la realidad educativa en España, se establecen y definieron cuatro tipologías de docentes: (i) Maestros Incompletos: aquellos que carecen de estudios previos, (ii) Maestros de Primera Enseñanza Elemental: titulación conseguida una vez superados dos cursos en la Escuelas Normal; (iii) Maestros de Primera Enseñanza Superior: alcanzado tras la superación con éxito de cuatro cursos en la Escuela Normal y (iv) Maestros Normales: que vendría a ser el máximo estadió y se otorgaba a aquellos que lograban superar los cinco cursos en la Escuela Normal. Los maestros Incompletos podían, tras superar un examen, conseguir un Certificado de Aptitud Pedagógica. Además, se elabora el plan de estudios para las escuelas Normales (Baelo y Arias, 2011).

Figura 1

Basada en Baelo y Arias (2011). Plan de estudio de Maestro (Ley de Instrucción pública de 9/10/1857.

Ley Moyano)



Durante los próximos años, y hasta mediados del siglo XX, hubo cambios menores. Estas décadas estuvieron marcadas por el espíritu de la ley y, además, por una clara intención de formalizar y cualificar la formación docente. A nivel pedagógico, está fuertemente influenciado por corrientes pedagógicas europeas y anglosajonas.

Sin embargo, a pesar de estos intentos, en el Congreso Pedagógico de 1882 se evidencia y denuncia la falta generalizada de formación de los recién egresados y por ello se reclama una mejor formación principalmente pedagógica.

El 23 de septiembre de 1898, un Decreto firmado por el ministro Gamazo reestructura la formación docente: (i) Maestros de Grado Elemental (6-9 años): tras dos cursos de 5 meses cada uno, (ii) Maestros de grado superior (10-12 años): tras dos cursos de 9 meses y (iii) Maestros Normales: tras 3 cursos de 9 meses. Estos cursos incluyen formación en Historia de la Pedagogía; Antropología y Pedagogía Fundamental; Derecho, Economía Social y Legislación Social; Religión y Moral e Historia

Sagrada Estética y Literatura General y Española; además de Inglés o Alemán. El nuevo plan pone mayor énfasis en las enseñanzas pedagógicas y en las prácticas de enseñanza.

En 1900, con los Conservadores en el poder, se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Hay una fuerte apuesta por la educación pública y universal, se generaliza la creencia de que la educación es justicia y ascensor social.

En 1901 la formación inicial docente pasa a ser competencias de los Institutos que absorben las Escuelas Normales y se suprimen las clases de Maestros Normales. Los requisitos de acceso a los estudios de maestros son tener 16 años cumplidos y superar la prueba de ingreso. Para obtener el título de Maestro será necesario cursar y aprobar las asignaturas que conforman el Plan de 1898 así como la prueba de reválida.

El Plan de 1914 o Plan Bergamín unificará los títulos de Magisterio y establece una única duración de 4 cursos académicos. En contenido y sentido de la formación permanece más o menos invariable, la mayor novedad viene dada por el impulso a la experimentación pedagógica con la creación de escuelas anexas a las normales para dicho fin.

Entre los años 1930 y 1932, durante la II República, se acomete una reforma del sistema universitario que afecta a la formación docente bajo el ministerio de Marcelino Domingo y con Rodolfo Llopis como Director General de Enseñanza Primaria. El 29 de septiembre de 1931 se presenta el Plan de Estudios para los Maestros y que incluye: ingreso por oposición a la Escuela Normal y se establece como prerrequisito estar en posesión del título de Bachiller, se establecen 3 años de formación académica (cultura general y formación profesional) seguido de uno de prácticas (formación práctica) remuneradas y, al finalizar los estudios, se debe superar un examen frente a un tribunal formado por catedráticos de universidad. Superadas las prácticas y el examen final se accedía de manera automática al Cuerpo Oficial de Enseñantes.

En 1939 terminada la Guerra Civil Española, el país se encuentra devastado y empobrecido. La población ha mermado debido a las bajas del conflicto y también al exilio, político y/o económico. La falta de maestros es palpable y con la finalidad de crear un cuerpo de maestros lo más rápidamente posible se promulga el Decreto del 10 de febrero de 1940 que pone en funcionamiento el Plan Bachiller que consiste en

expedir títulos de maestro a aquellos Bachilleres que superen los exámenes y normas descritos en el Plan de 1914 (Plan Bergamín).

En 1942 se desarrolla el Plan Profesional que de nuevo pone énfasis en la captación de maestros. Lo llamativo es que este permite el acceso a los estudios de magisterio a mayores de 12 años a través de un examen de cultura primaria. La formación de maestros será de tres años en cultural general y uno en formación profesional. En 1945 se da por concluida la apremiante necesidad de docentes y mediante la Ley de Enseñanza Primaria se racionalizan los requisitos de acceso a los estudios de magisterio. Ahora será menester estar en posesión del Bachiller Elemental y superar un examen de ingreso. Los estudios mantienen los tres cursos de duración y para la obtención del título es necesario superar un examen de reválida.

En 1950 se concreta un nuevo Plan de Estudios para los Maestros que no modifica el modo de acceso ni el tiempo de estudio. Sin embargo, sí obliga a asistir a un Campamento de Verano del Frente de Juventudes (para hombres - maestros) o la Sección Femenina (para las mujeres - maestras). Para la obtención del título de maestro es imprescindible la calificación positiva al finalizar el Campamento.

El 21 de diciembre de 1965 con la Reforma de la Educación Primaria se modifica de nuevo el acceso a los estudios de magisterio a partir de este momento se solicitará el Título de Bachillerato Superior (Universitario) pero se suprime el examen de ingreso. El Plan de 1967 viene a articular estas medidas y, sobre todo, sirve para situar al magisterio en la antesala de la formación universitaria.

Se estipula que los dos primeros años de formación en las escuelas normales tendrán un carácter eminentemente teórico donde también aparece, aunque en menor medida, contenido pedagógico además de contar con formación en didácticas específicas: Pedagogía, Historia de la Educación, Didáctica y Organización Escolar, Psicología General, Sociología de la Educación, Filosofía de la Educación y algunas como Didáctica de la Física y la Química, Didáctica de la Lengua Española, Didáctica de las Matemáticas, etc. Al finalizar el segundo curso, los candidatos tenían que aprobar una reválida y, si la superaban, durante todo el tercer curso el estudiante realizaba unas

prácticas remuneradas, 4500 pesetas por trimestre. Los estudiantes con mejores expedientes podían acceder de manera directa a la función docente en colegios públicos (Baelo y Arias, 2011).

En 1970 se promulga una nueva Ley de General de Educación, conocida como Ley Villar Palasí, que, ahora sí, transforma la manera de concebir la educación e impulsará grandes cambios. Esta nueva Ley se sustenta en la idea de que es el empirismo el que debe guiar el proceso educativo. Su influencia ha continuado hasta hoy. Desde este momento se plantea la necesidad de proponer unos objetivos y cumplirlos como medida del éxito de la acción docente. Al futuro docente hay que dotarlo de conocimientos teóricos y también pedagógicos de calidad con la finalidad de mejorar el aprendizaje y la educación sirviéndose de ese rigor para dar mayor relevancia a la profesión docente y dotarla del reconocimiento social del que tradicionalmente había carecido. La formación de los docentes, por tanto, necesita ser replanteada y adaptada a este nuevo paradigma.

Por primera vez, con la Ley Villar Palasí, la formación docente alcanza grado universitario. A través del Decreto 1381/1972 del 25 de mayo las Escuelas Normales se integran en la Universidad pasando a llamarse Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica. Para poder acceder a los nuevos estudios de Magisterio se exige la superación del BUP, Bachillerato Unificado Polivalente, así como del COU, Curso de Orientación Universitaria. Sin embargo, no era necesario haber superado el examen de selectividad que sí era requisito indispensable para la mayoría de los estudios universitarios.

Los estudios tendrán una duración de 3 cursos y se dividen en varias especialidades: Ciencias Humanas, Filología (normalmente inglés o Francés más castellano), Ciencias, Educación Especial y Educación Preescolar. El nombre de la certificación recibida, como el de los estudios, se modifica pasando a ser “Profesor/a de Enseñanza General Básica”. El plan cuenta con asignaturas anuales, generalmente culturales, pero también pedagógicas, de didácticas específicas de las distintas especialidades y cuenta con prácticas curriculares, aunque estas son muy escasas.

Como asevera Rodríguez (1996), tanto el Plan de 1971 como la Ley General de Educación de 1970 supusieron un salto cualitativo del sistema educativo y de la formación docente en nuestro país.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo supuso otro cambio significativo. La filosofía de la LOGSE insiste en que todos los planes de formación del profesorado tengan una fuerte conexión cultural y profesional, y lleva esta idea más allá al explicar que la educación y la formación deben seguir una serie de principios y desarrollar métodos que incluyan la participación de los estudiantes, el pensamiento crítico, el desarrollo de la capacidad creativa, y la conexión con el entorno social, económico y cultural.

La carrera de Magisterio tiene un plan específico que todos los alumnos deben seguir, independientemente de su especialidad. Las pautas generales establecen que los estudiantes no pueden tomar menos de 180 créditos en sus estudios, con 20-30 horas de enseñanza por semana. La mayoría de las materias relacionadas con la docencia tienen créditos prácticos y teóricos, por lo que los estudiantes nunca pueden estar impartiendo más de 15 horas semanales. Las pautas generales son compartidas por las diferentes especialidades de la diplomatura.

Los docentes deben estar capacitados en psicopedagogía, que se refiere a la educación de los docentes sobre cómo abordar las necesidades de los estudiantes en cada área de enseñanza. Los futuros maestros también deben enseñar, además de agregar contenido adicional enfocado a la enseñanza.

La Escuela de Educación de una universidad, o la Facultad de Educación, ofrece pasantías, o prácticas profesionales, para que los estudiantes adquieran experiencia práctica en el sistema escolar. Las pasantías duran 320 horas (32 créditos) y se ofrecen en múltiples niveles en el sistema escolar. Cada escuela universitaria de formación de docentes define sus propios requisitos internos para los pasantes, y el desempeño del futuro docente se evalúa considerando la relación de tres vías: entre el estudiante y el tutor en la Escuela de Educación o Facultad de Educación, y entre el pasante y su aula asignada y su profesor-mentor.

En el periodo de pasantía, el futuro maestro que está aprendiendo a enseñar en las aulas de Educación Infantil y Primaria recibe mensajes contrapuestos entre su formación en la universidad y la realidad del aula donde desempeña su práctica. Para aprovechar esta situación como una oportunidad de aprendizaje, la modificación propuesta en esta ley se centraría en mantener alta la calidad del profesorado asegurándose de que sean reflexivos, indagadores y dedicados a su acción en el aula.

A partir de 1999, con la puesta en práctica del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), suscrito por 48 países, se hace necesario la adaptación de los planes de formación docente a esta nueva realidad. Pasando de una educación centrada en el contenido a un modelo competencial. Además, las universidades pasan a tener mucha mayor autonomía y responsabilidad sobre sus propios planes de estudio y titulaciones.

Con el Real Decreto 1393/2007 se destaca la necesidad de la adquisición de competencias profesional por parte de los egresados universitarios y se profundiza en la idea de los estudios deben capacitar de manera efectiva para el ejercicio de actividades de carácter profesional. Se hace especial hincapié en la necesidad de aunar necesidades del mercado laboral y formación universitaria y refuerza la idea de la empleabilidad como fin de la formación universitaria.

La elaboración de un plan de estudios dentro del Espacio Europeo de Educación Superior supone la creación de un itinerario formativo con una finalidad competencial y que se concreta desde el Libro Blanco de la titulación elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). El libro blanco recoge un set de competencias comunes a todos los títulos de magisterio y otro más específico según las diferentes titulaciones y especialidades. Posteriormente cada Universidad, desde las diferentes titulaciones realiza una segunda concreción con el Verifica del curso y, por último, los docentes llevan a cabo una última concreción curricular a través de las guías docentes. Para Miguel (2004) un plan de estudios puede ser considerado de calidad cuando los resultados obtenidos por sus egresados son similares a los esperados para un desempeño profesional competente. Así, para los egresados de magisterio supondría, según Riesco (2008), ser capaces, competentes, en la práctica propia de los docentes: planificación, enseñanza, evaluación, tutorización, etc.

1.2. Paradigmas de Educación Inicial Docente.

Como describen Baelo y Arias (2011) con independencia del momento histórico, se pueden describir cinco grandes perspectivas educativas en la formación docente en España: el paradigma tradicional, el crítico o reconstruccionista, el actual modelo de formación por competencias, el tecnológico o positivista y finalmente, el práctico o naturalista.

En general, (i) **el paradigma tradicional** se basa en un empirismo espontáneo, prima la experiencia que es vista como la principal fuente de conocimiento y la teoría pasa a ser un factor secundario. El paradigma tecnológico o positivista tiene un importante enfoque cuantitativo, derivado del concepto de positivismo lógico, y dentro de la educación se refleja principalmente en modelos de proceso-producto. Los modelos de mediación también se incluyen en este paradigma porque se basan en la solidez técnica de los enfoques cognitivos, aunque los modelos tienen importantes matices cualitativos.

(ii) **El paradigma crítico**, denominado también sociocrítico o reconstruccionista, está basado fundamentalmente en elementos ideológicos lo que para algunos autores no le hace merecedor del rango de paradigma. En nuestro caso, en concordancia con autores como Baolo y Arias (2011), Tamayo (2018) y Pérez y Pavía, (2019), se ha considerado incluirlo dentro de esta clasificación y queda entendido como los paradigmas sociales críticos que surgen como respuestas empiristas e interpretativas y buscan el compromiso ideológico, la autorreflexión y la indagación crítica del proceso intelectual. Se concibe la investigación como un acto de conocer y comprender la realidad desde la práctica; una aproximación entre el saber, la acción y los valores, todo lo cual apunta a transformar al personal investigador, así como a los sujetos de estudio.

Mencionar también el modelo formativo actual, (iii) **la formación por competencias** que, si bien puede no ser catalogado como paradigma, ha provocado profundos cambios metodológicos en la forma de impartirlo. Volveremos sobre este más adelante.

Además, y siguiendo con la clasificación de Baelo y Arias, encontramos (iv) el **paradigma tecnológico** o positivista, también conocido como proceso-producto, tiene una base epistemológica positivista, es decir que el único medio de conocimiento sería aquel que se puede apreciar por los sentidos, experimentar y probar. Este ha sido promovido significativamente por los avances de la psicología del comportamiento, por lo que, como señala Gómez (1996), se asocia estrechamente con el movimiento escolar de la “rendición de cuentas”. Este último, también conocido como *accountability*, está considerada desde hace décadas como una herramienta fundamental para garantizar la calidad de los sistemas educativos, para ellos suele recurrirse a agencias externas que serán las encargadas de evaluar la calidad de los programas ofrecidos (Godoy, 2022).

Este paradigma centra sus esfuerzos en descubrir el método más eficaz para el aprendizaje y en determinar aquellos estilos de enseñanza que producen mejores resultados en el alumnado. Se concibe el currículo como una suerte de plan de instrucción que establece los aprendizajes esperados, así como las estrategias a llevar a cabo por los docentes para lograr los resultados deseados. Todo debe planificarse de acuerdo con objetivos específicos (Tyler, 1949: 105), por lo que el proceso de evaluación incluye cuantificar el grado de consecución de los aprendizajes esperados. Los expertos educativos serían los encargados de la toma de decisiones sobre el currículo y el docente sería el encargado de ejecutarlo. Por tanto, los docentes se apoyarán en el conocimiento generado por los expertos para aprender teorías y realizar actividades adecuadas. La formación inicial persigue proveer al docente de los recursos para alcanzar las metas planteadas y se aleja de la discusión sobre la finalidad del proceso formativo.

Este paradigma ha experimentado un gran desarrollo desde los años sesenta. En España, sin embargo, encontramos sus primeras y tímidas influencias de este enfoque con la aparición de las primeras Escuelas Normales. Posteriormente, con Ley General de Educación de 1970 podemos decir que alcanza su punto álgido. Este paradigma, inspira modelos como la microenseñanza, o *microteaching*, metodología que será ampliada en el capítulo 3 de este trabajo (Ruiz, 2001).

Por último, (v) **el paradigma práctico**, también conocido como interpretativo-fenomenológico o mediacional, tiene una clara orientación naturalista, sus intereses se centran en el estudio del significado del comportamiento humano y lo que sucede en un contexto dado. Articulando de manera sistemática las estructuras de significado subjetivo las cuales muestran el comportamiento del individuo. El propósito de este paradigma es revelar el significado de las cosas mediante la expresión sistemática de estructuras de significado subjetivo que indican cómo se comportan los individuos. En otras palabras, la objetividad de las cosas es subjetiva por concordancia y los supuestos intersubjetivos, que además de ser fuente de conocimiento, son supuestos metodológicos y objeto de la ciencia.

Este paradigma considera la autoconciencia y la superación personal como componentes principales de la enseñanza. Difiere del paradigma tecnológico en que no se pueden dar recetas y reglas para producir los resultados deseados. Se basa en una epistemología fenomenológica, perceptiva y desarrollista, que lo conecta tanto con el positivismo como con el pensamiento crítico. En este enfoque, se asume el componente afectivo como una parte valiosa del desarrollo y se relaciona la personalización de la formación docente con los principios de la educación abierta (Rodríguez, 1996).

A pesar de las opiniones dispares al respecto de lo que debe incluir un programa de formación de docentes dentro de este paradigma, hay unanimidad en afirmar que todo plan debe contener un mismo fundamento básico: los objetivos a los que debe apuntar el programa y las tareas que implican la enseñanza y el aprendizaje. Estas ideas ayudan a madurar psicológicamente y a cambiar sus puntos de vista sobre lo que saben y sobre lo que saben hacer.

La acción docente en un determinado contexto produce un resultado de las actitudes docentes y el entorno que crean. La atención se centra en cuan bien se desarrolla la acción formativa, y no se reconoce la conexión directa entre una conducta y el resultado. El enfoque está en producir maestros maduros y competentes que puedan manejar diferentes situaciones en varios contextos, y cuyo comportamiento puede ser difícil de predecir según el contexto.

La reflexión se convierte en la herramienta central tanto para docentes como para estudiantes, para transitar por situaciones complejas, inciertas, conflictivas. Los docentes son vistos como educadores profesionales, que investigan y trabajan en el aula. La reflexión es el principal medio para acercarse a la realidad y reflexionar sobre las experiencias aprendidas, de manera reflexiva y crítica.

Las prácticas diarias de un docente requieren mucha creatividad, y el desarrollo de métodos y rutinas propias. El conocimiento que necesita un docente no es estático, sino que crece y evoluciona constantemente. El trabajo de un maestro implica muchos escenarios diferentes, cada uno de los cuales debe manejarse de manera única. Las reglas y pautas que están tradicionalmente presentes en la cultura escolar no son útiles en estas situaciones de toma de decisiones instantáneas (Portilla ,2002).

Aunque la práctica se considerada esencial, Ferry (1991) señala que no puede separarse del papel de la teoría. La práctica está implícita en la idea de currículo; los objetivos no pretenden ser solo aprendizaje, sino guías para la acción. Los docentes toman todo el protagonismo y son quienes planifican, ejecutan y evalúan su propuesta educativa, pudiendo convertirse luego en investigadores al examinar tanto su currículo como los procesos involucrados en su enseñanza. Pueden, y deben, buscar mejoras en esas áreas.

Al maestro no se le instruye simplemente sobre cómo enseñar; más bien, el maestro se forma a través de un proceso analítico, crítico y reflexivo que le permita descubrir y descubrirse como docente. El estudiante se convierte en partícipe activo de su propia formación profesional, buscando cambios personales en su comprensión de sí mismo como educador, no en el uso de conocimientos y comportamientos definidos. El proceso de formación utiliza la investigación y los métodos cualitativos en su indagación de la vida cotidiana para la formando al docente.

Este paradigma abarca tres líneas de investigación: (i) pensamiento del docente que da lugar al paradigma medicinal centrado en el docente, (ii) pensamiento del discente: paradigma medicinal centrado en el alumno y (iii) la influencia mutua de docente-discente: paradigma medicinal integrador (Pérez Gómez, 1989).

Según Ruiz (2001) las investigaciones dentro de este paradigma se centran en:

Desde el punto de vista del docente

- Juicio de valor y decisiones al respecto del proceso enseñanza aprendizaje en tres momentos decisivos (*Preinteractivo*: planificación flexibles de enseñanza, *Interactivo*: *momentaneidad e impredecibilidad* y *postinteractivo*: toma de decisiones a la luz de las observaciones y evidencias previas)
- Aprendizaje y mejora tras reflexión en y sobre la práctica docente.
- Creencias, valores, actitudes y teorías del docente sobre la enseñanza.
- Creación de teorías y creencias sobre la enseñanza

Desde el punto de vista del discente

- Percepción del alumno sobre el proceso de enseñanza
- Implicación del discente en el proceso de enseñanza
- Procesos mentales del discente implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como hemos comentado anteriormente, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) conlleva la reorganización de los sistemas educativos de las diferentes universidades españolas. La formación **por competencias** ha supuesto un significativo en la concepción de la educación superior y por ende en su estructuración. En primer lugar se produce un cambio en los objetos de aprendizaje pasando de una educación centrada en el aprendizaje de contenidos a una educación orientada al aprendizaje de competencias. Como señalan García-Manjón y Pérez-López (2008) esto supone la asunción de un nuevo modelo de formación, si no de un nuevo paradigma educativo. Además, como se ha visto en el apartado anterior, gran responsabilidad es depositada en las universidades que serán las encargadas de formular los criterios competenciales, académicos y de diseñar su perfil de egresado que responda a las necesidades del mercado laboral. Este nuevo paradigma supone un nuevo enfoque metodológico en la enseñanza superior. La educación superior deja de tener en el

centro al docente y es el estudiante quien asume el protagonismo y, sobre todo, la responsabilidad de su proceso formativo.

Para autores como De Miguel (2008), la “sociedad de la información” en la vivimos hacía necesario replantear los anteriores modelos formativos. Ante la nueva realidad se hace más necesario una “capacitación personal crítica y adaptativa” que permita adaptarse a las necesidades actuales, pero también a las futuras en un entorno altamente cambiante.

Por último, es importante evitar simplificar y creer que la formación desde un paradigma competencial es similar a un modelo de formación artesanal. El modelo competencial implica, como hemos mencionado, la situación central del estudiante y por tanto, los aprendizajes se integran y se adaptan en el individuo. No es un proceso ajeno a su voluntad, interés o necesidades, sino que las habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos se integran en cada individuo de manera diferente según sus particularidades de manera que cada sujeto alcance su máximo potencial.

2 EL APRENDIZAJE VISIBLE Y CONSCIENTE

A lo largo de la historia, diversas teorías han intentado explicar cómo los humanos adquieren el conocimiento. En el presente capítulo haremos un breve recorrido por las teorías del aprendizaje más relevantes para, posteriormente, centrarnos en el aprendizaje visible y consciente. Finalmente, se abordará la metacognición y sus implicaciones en el ámbito educativo.

2.1 Teorías del Aprendizaje

Desde un punto de vista filosófico, el aprendizaje puede analizarse bajo el epígrafe de la epistemología que se refiere al estudio del origen, la naturaleza, los límites y los métodos del conocimiento. ¿Cómo podemos saber? ¿Cómo podemos aprender algo nuevo? ¿Cuál es la fuente del conocimiento? Desde esta perspectiva podemos identificar dos posiciones contrapuestas sobre el origen del conocimiento y su relación con el entorno: racionalismo y empirismo. Ambas posiciones siguen vigentes e impregnando las teorías más modernas.

2.1.1 Racionalismo

El racionalismo hace referencia a la idea de que el conocimiento deriva de la razón sin necesidad de recurrir a los sentidos. La distinción entre mente y materia, que ocupa un lugar destacado en las opiniones racionalistas sobre el conocimiento humano,

se remonta a Platón, que distinguía el conocimiento adquirido a través de los sentidos del obtenido por la razón. Platón creía que las cosas se revelan a las personas a través de los sentidos, mientras que los individuos adquieren ideas mediante el razonamiento o el pensamiento sobre lo que conocen. Las personas tienen ideas sobre el mundo y aprenden (descubren) estas ideas reflexionando sobre ellas. La razón es la facultad mental más elevada porque a través de ella las personas aprenden ideas abstractas (Dale, 2012).

Para Platón el conocimiento de las ideas es innato y se hace consciente a través de la reflexión. Aprender es recordar lo que existe en la mente. La información adquirida con los sentidos mediante la observación, la escucha, el gusto, el olfato o el tacto constituye materia prima y no ideas. La mente está estructurada de forma innata para razonar y dar sentido a la información sensorial entrante.

Siguiendo en la línea racionalista, algunos siglos después, el filósofo y matemático francés René Descartes (1596–1650) empleó la duda como método de investigación. Al dudar, llegó a conclusiones que eran verdades absolutas y no estaban sujetas a duda. A través del razonamiento deductivo desde las premisas generales hasta los casos concretos, demostró que Dios existe y concluyó que las ideas a las que se llega a través de la razón son, o pueden ser, verdaderas.

La perspectiva racionalista fue ampliada por el filósofo alemán Immanuel Kant (1724-1804). En su *Crítica de la razón pura* Kant abordó el dualismo mente-materia y señaló que la mente capta el mundo externo a través de los sentidos y lo altera según leyes subjetivas e innatas. El mundo nunca puede conocerse tal y como existe, sino tal y como se percibe. Kant reafirmó el rol de la razón como fuente de conocimiento, pero sostuvo que la razón opera dentro de la experiencia.

2.1.2 Empirismo.

En contraste con el racionalismo, el empirismo se refiere a la idea de que la experiencia es la única fuente de conocimiento. Esta posición deriva de Aristóteles (384-

322 a.C.), que fue alumno y sucesor de Platón. Aristóteles no estableció una distinción tajante entre mente y materia. El mundo exterior es la base de las impresiones sensoriales humanas, que, a su vez, son interpretadas como lícitas (consistentes, inmutables) por la mente. Las leyes de la naturaleza no pueden ser no pueden descubrirse a través de las impresiones sensoriales, sino a través de la razón, ya que la mente toma datos del entorno. A diferencia de Platón, Aristóteles creía que las ideas no existen independientemente del mundo exterior. Este último es la fuente de todo conocimiento (Dale, 2012).

Aristóteles contribuyó a la psicología con sus principios de asociación aplicados a la memoria. El recuerdo de un objeto o una idea provoca el recuerdo de otros objetos o ideas similares, diferentes o experimentados cerca, en el tiempo o en el espacio, del objeto o la idea original. Cuanto más se asocien cuanto más se asocien dos objetos o ideas, más probable será que el recuerdo de uno desencadene el de otro. La noción de aprendizaje asociativo ocupa un lugar destacado en muchas teorías del aprendizaje.

Otra figura influyente fue el filósofo John Locke (1632-1704) quien desarrolló una escuela de pensamiento empírica, aunque no realmente experimental. Para este autor no hay ideas innatas, como señaló en su obra *Ensayo sobre el Entendimiento Humano* señaló y, por tanto, todo el conocimiento deriva de dos tipos de experiencia: las impresiones sensoriales y la conciencia personal. Al nacer la mente es una *tabula rasa*. Para Locke, no hay nada en la mente que no que no se haya sido originado por los sentidos y la mente se compone de ideas que han sido combinadas de diferentes maneras. La mente solo puede entenderse descomponiendo las ideas en unidades simples y las ideas complejas son colecciones de ideas simples.

Las ideas de Locke fueron rebatidas por autores como el empirista George Berkeley (1685-1753) quien aseveraba que las ideas derivan de las experiencias. Otro detractor de las ideas de Locke fue David Hume (1711-1776) quien compartía la idea de que es imposible estar seguros sobre la realidad externa, sin embargo, añadía, tampoco se puede estar seguro sobre las propias ideas. Por su parte, John Stuart Mill (1806-1873), empirista y asociacionista, rechaza la idea de que las ideas simples se combinan de forma ordenada para formar ideas complejas. Para este autor, ideas simples generan

ideas complejas, sin que, necesariamente, las segundas estén compuestas por las primeras.

2.1.3 Conductismo

El conductismo, parte de Aristóteles y sus ensayos sobre la Memoria, donde el autor reflexiona sobre como la conexión entre diferentes sucesos facilita las conexiones y con ellas el aprendizaje. Con una aproximación eminentemente empírica, los conductistas focalizan su atención sobre la conducta objetiva observable y deliberadamente ignoran los procesos mentales asociados (Bitterman, 2006; Hoffmann, 2008).

Para los conductistas el aprendizaje se define como la adquisición de conductas nuevas y ponen el acento en descubrir el proceso para conseguirlo. El conductismo se bifurca en dos corrientes predominantes: el condicionamiento clásico o respondiente y el condicionamiento operante o instrumental.

El mayor exponente del condicionamiento respondiente es el fisiólogo ruso Iván Pávlov quien describe la asociación estímulo-respuesta. Según Pávlov, basta con proporcionar el estímulo adecuado para obtener la respuesta deseada. Una de las mayores críticas que recibió esta teoría es que solo explica comportamientos elementales y es incapaz de comprender actuaciones de cierta complejidad (Saunders, 2006).

El condicionamiento operante tiene en Skinner (1975) su máximo exponente. La teoría instrumental aboga por la consolidación de las respuestas reforzando aquellos estímulos que mejor se relacionan con la respuesta esperada. Para ello, es necesaria una observación precisa de los estímulos aplicados y la reacción obtenida. Es decir, primero se expone a una persona a un estímulo, que provoca una respuesta, y luego se refuerza la respuesta (estímulo, respuesta, refuerzo). Esto, en definitiva, es lo que condiciona nuestros comportamientos. Para ello, es necesaria una observación precisa y sistemática de los estímulos aplicados y la reacción obtenida

Durante su estancia en Harvard, Skinner desarrolló lo que denominó como “cámara de condicionamiento operante”. Este artificio fue posteriormente conocido como la “caja de Skinner” y consiste en aparato cerrado que contiene una barra o una llave que al ser operado por un animal le aporta un refuerzo. A su vez, la caja tiene un dispositivo que registra cada respuesta proporcionada por el animal, así como el programa de refuerzo asignado. Con este dispositivo, los investigadores pueden estudiar el comportamiento en un entorno muy controlado. Por ejemplo, se puede utilizar la caja de Skinner para determinar qué programa de refuerzo produce mayor tasa de respuesta en el sujeto de estudio (Cherry, 2019).

2.1.4 Cognitivismo

El cognitivismo se centra en los procesos mentales que afectan a la adquisición de conocimiento: percepción, lenguaje, memoria, atención, aprendizaje, razonamiento lógico, formación de conceptos e inteligencia entre otros (Wertheimer, 1938). Además, el conocimiento es concebido como fruto de la mente del sujeto (Brook, 1997, Karmiloff-Smith, 1990).

Esta corriente fue impulsada por Jean Piaget (1886-1980) cuyo pensamiento se centra en las teorías del desarrollo y del aprendizaje. Para Piaget, el desarrollo se centra en las capacidades del aprendiz (intrínseco) y el aprendizaje se centra en el desarrollo de dichas capacidades y en la educación (extrínseco). Así, el comportamiento refleja la existencia de diversas estructuras psicológicas y patrones de pensamiento compartido que influyen en la forma en que el niño interpreta la información (Cherry, 2014).

La teoría de Piaget supone que todos los niños pasan por una misma secuencia de desarrollo, sin embargo, lo hacen a diferentes ritmos. Además, los individuos construyen su conocimiento en interacción con el entorno. Piaget introduce los conceptos de asimilación y acomodación para explicar como en el proceso de aprendizaje el individuo resignifica los aprendizajes adquiridos en función de la nueva información recibida.

2.1.5 Aprendizaje Experiencial

Otro viro importante en la concepción de los procesos de aprendizaje se dio a partir de las ideas propuesta del filósofo y pedagogo estadounidense John Dewey (1938). Fue novedosa su aportación al defender en su teoría el conocimiento es fruto de la experiencia. Para Dewey, el conocimiento precisa de una conexión entre el individuo y el mundo que lo rodea y los conocimientos se tornan relevantes en función de su utilidad (García-Carbonell, 1998).

Dewey fue el precursor de la filosofía experiencial y aboga por una transformación de los sistemas educativos que permita la observación del progreso en el alumnado y la adquisición del conocimiento de manera significativa. El planteamiento del significado de educación y su propósito son, en palabras de Dewey, imprescindibles para el docente. La aparición del *ELT- Experiential Learning Theory* o Teoría del Aprendizaje Experiencial supuso un nuevo cambio de paradigma y sembró el germen para concebir la educación como una experiencia en contraposición a la mera transferencia de conocimiento.

El aprendizaje experiencial ha recabado un gran número de adeptos en los últimos años y la literatura cuenta con estudios de gran influencia sobre las bondades de esta teoría. En 1999, Ruben describió siete limitaciones de los métodos de enseñanza clásicos que podrían minimizarse atendiendo a los postulados del aprendizaje experiencial. Al igual que Kolb (1984) denuncia que una de las mayores debilidades de las teorías de aprendizaje más tradicionales es su concepción parcelada sobre los procesos de aprendizaje. Por su parte, el aprendizaje experiencial aporta una perspectiva integrada de los aprendizajes (Mead, 1934; Dewey, 1938; Lewin, 1951; Bruner, 1961, 1966a, 1966b; Goodman; 1962; Holt, 1967; Abt, 1968, 1970; Boocock y Schild, 1968; Flavell, 1968; Postman y Weingartner, 1969; Greenblat, 1975, 1981, 1988; Kolb, 2007; Kolb y Kolb, 2018)

Un autor referente en este grupo es Kolb quien sostiene que el aprendizaje es el proceso por el cual se alcanza el conocimiento mediante la transformación a través



de una experiencia concreta (Kolb et al., 1984, 2005a, 2005b, 2008a, 2008b). Su teoría se fundamenta en los siguientes aspectos:

- El aprendizaje es un proceso, no un resultado. Atraer y motivar al alumno es vital para el aprendizaje académico, la retroalimentación inmediata, en inglés *feedback*, es fundamental. La educación es una experiencia constante reconstrucción (Dewey, 1897).
- El aprendizaje mejora al indagar y visibilizar las convicciones y creencias de los aprendices respecto a determinados asuntos. Esto facilita procesos de discusión y evaluación de nuevos constructos.
- El aprendizaje precisa de procesos de resolución de conflictos a modo de integración de realidades dialécticamente opuestas. Los conflictos, desacuerdos y diferencias son imprescindibles como motores de acción y reflexión. Es preciso implicar la razón y los sentimientos para hacerlo realmente efectivo.
- El aprendizaje debe entenderse de manera holística e integral. No es solo fruto de una actividad meramente cognitiva, además la capacidad de adaptación y resignificación entra en juego. Engloba todas las dimensiones de la persona.
- El aprendizaje es fruto de la interacción de la persona con el medio que le rodea.
- El aprendizaje es un proceso de creación y resignificación del conocimiento. La concepción experiencial del aprendizaje se sustenta en una concepción constructivista del aprendizaje partiendo del conocimiento social y recreándose en el individual.

Kolb describe un modelo de aprendizaje circular, y cíclico, que puede ser iniciado en cualquiera de las diferentes fases, sin embargo, es imperativo respetar el orden en ese continuum (figura. 2).

En la primera etapa, *Experiencia Concreta (EC)* el aprendiz se implica sin reservas en la experiencia. En la segunda etapa, *Observación Reflexiva (OR)* el aprendiz observa

y reflexiona; recibe información de la acción, reflexiona a la luz de la información obtenida, es decir analiza los datos. En la tercera etapa, *Conceptualización Abstracta (CA)* el aprendiz es capaz de crear conceptos o teorizar, se evalúan y fundamentan los resultados de los datos observados. En la última etapa, *Experimentación Activa (EA)* el aprendiz es capaz de aplicar estas teorías a nuevas situaciones de, por ejemplo, en la toma de decisiones o para la resolución de problemas.

Figura 2

Ciclo de Aprendizaje basado en la Experiencia de Kolb.

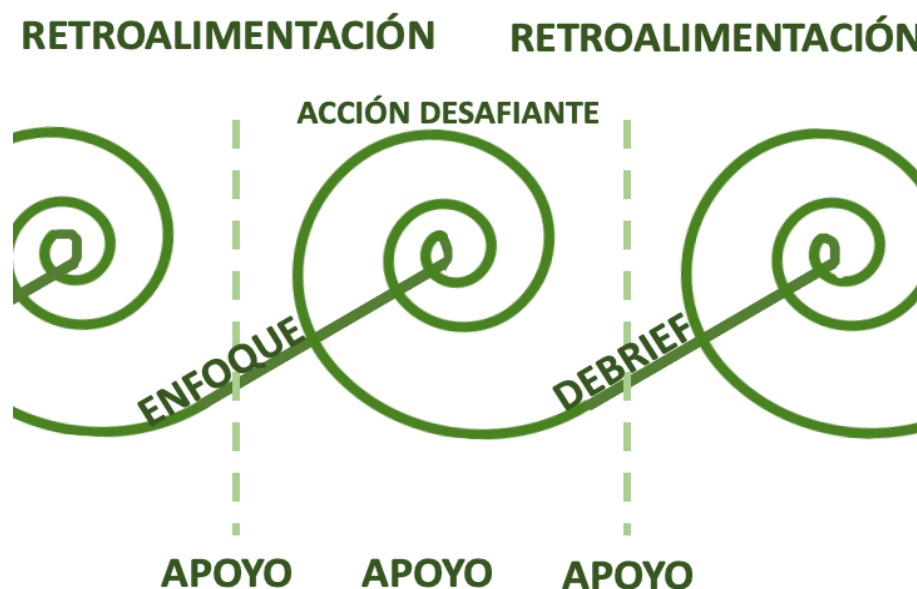


Otro modelo de aprendizaje fundamentado en el aprendizaje experiencial es el propuesto por Joplin en 1995 (figura 3). Cabe destacar que, en este modelo, el docente o formador cobra especial relevancia al ser el agente promotor de la acción desafiante desencadenante de la experiencia de aprendizaje. A su vez, el formador, garantiza un entorno propicio al aprendizaje y proporciona adecuada e inmediata retroalimentación.

Finalmente, facilita la puesta en común y evaluación a través del *debriefing*. De nuevo, el modelo es concebido a modo de ciclo (Rising, 1999).

Figura 3

Traducción del modelo de aprendizaje de Joplin



En este modelo, los ciclos se suceden conduciendo a un aumento de la profundización sobre el aprendizaje alcanzado. Esta idea ha sido corroborada por un buen número de autores como Ausubel (1968), Vygotsky (1979), Krashen (1981, 1982, 1985) y Honey et al (1982).

Si se analizan los modelos de Kolb (1984) y de Joplin (1995) se observa que, aun partiendo de una misma teoría, el aprendizaje experiencial, existen notables diferencias que deben ser mencionadas por su implicación en la labor docente. En el modelo de Kolb (1984) es el propio aprendiz el centro y guía de su proceso de aprendizaje, este debe recorrer el camino marcado por las cuatro etapas, observación, reflexión, conceptualización y reutilización y, por tanto, la responsabilidad del aprendizaje recae solamente en él. En cambio, en el modelo de Joplin (1995) aparece un nuevo agente, el enseñante, con un rol igualmente relevante. Acciones como la retroalimentación y

debriefing requieren guía y el aprendiz no puede auto-proporcionárselo. Joplin considera que el proceso de aprendizaje se optimiza con una buena acción del enseñante, de igual modo que la escuela mejora con buenos formadores, buenos docentes.

En cuanto a las similitudes, cabe destacar que en ambos modelos se advierte de la necesidad de que confluyan experiencia y reflexión para completar el proceso de aprendizaje con éxito. El aprendiz debe experimentar y reflexionar sobre la experiencia.

Estos modelos han servido de inspiración a otros autores y, en ocasiones, se han visto enriquecidos con aportaciones de los mismos. A modo de ejemplo, Pfeiffer y Jones (1985) y posteriormente Henderson (1989), apoyaron sus teorías en la teoría de aprendizaje circular en la Kolb (1984). Strong (1993), por su parte, se inspiró en las aportaciones de Pfeiffer y Jones (1985) para desarrollar su propia teoría sobre el aprendizaje experiencial. Andreu-Andrés et. al (2009, 2010, 2011) añade una dimensión social al contemplar en el aprendizaje experiencial la necesidad de proceder a realizar análisis con el trabajo en equipo y así como participación activa de los aprendices. En la misma línea, Pfeiffer (1995) propuso su modelo de aprendizaje experiencial, CAE- Ciclo de Aprendizaje Experiencial. Con un claro componente social, este ciclo se describe en cinco etapas (figura 4).

En la fase 1, *Experimentar*, los aprendices están inmersos en la actividad o experiencia. La fase 2, *Publicar*, precisa interacción entre los participantes a través de puestas en común, los aprendices comparten impresiones, sentimientos, percepciones, con sus pares y con el formador. En la fase 3, *Procesar*, se lleva a los aprendices a exponer sus ideas y a reaccionar a las aportaciones de sus pares. La fase 4, *Generalizar*, los aprendices extraen conclusiones y generalidades, es decir, aprendizajes. Finalmente, en la fase 5, *Aplicar*, el aprendiz es capaz de aplicar los aprendizajes obtenidos en la fase anterior en otra situación diferente, con independencia del grado de similitud entre las dos situaciones. El formador debe procurar al aprendiz oportunidades de descubrimiento y debe guiarle para llevar a cabo esta tarea que implica un alto grado de complejidad.

Figura 4

Adaptación del círculo de aprendizaje experiencial de Pfeiffer (1995)

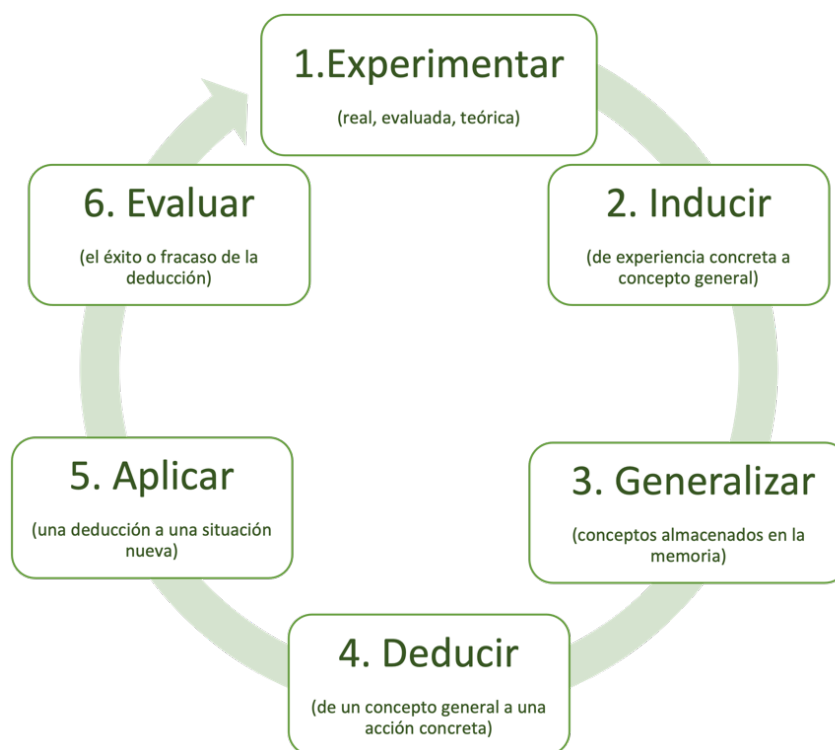


En la fase 1, *Experimentar*, los aprendices están inmersos en la actividad o experiencia. La fase 2, *Publicar*, precisa interacción entre los participantes a través de puestas en común, los aprendices comparten impresiones, sentimientos, percepciones, con sus pares y con el formador. En la fase 3, *Procesar*, se lleva a los aprendices a exponer sus ideas y a reaccionar a las aportaciones de sus pares. La fase 4, *Generalizar*, los aprendices extraen conclusiones y generalidades, es decir, aprendizajes. Finalmente, en la fase 5, *Aplicar*, el aprendiz es capaz de aplicar los aprendizajes obtenidos en la fase anterior en otra situación diferente, con independencia del grado de similitud entre las dos situaciones. El formador debe procurar al aprendiz oportunidades de descubrimiento y debe guiarle para llevar a cabo esta tarea que implica un alto grado de complejidad.

También Priest y Gass (1997) desarrollan un modelo circular de aprendizaje basado en la concepción de Dewey acerca de la relevancia de la reflexión en el aprendizaje basado en la experiencia. Además, al igual que Kolb (1984) y Joplin (1995), estos autores indican en su modelo el papel crucial de la reflexión siendo la responsable de convertir la experiencia en aprendizaje. El círculo de aprendizaje de Priest y Gass integra 6 etapas, en contraposición al modelo anterior que contaba una menos (figura 5).

Figura 5.

Círculo de aprendizaje de Priest y Gass (1997).



En el modelo de aprendizaje de Priest y Gass (1997) se empieza describiendo diferentes tipos de experiencias las cuales pueden estar almacenadas en la memoria aprendiz. A continuación, se procede a identificar una experiencia que, una vez categorizada, pasa a formar parte de un concepto. Posteriormente, se plantea un

problema o dificultad para la que el cerebro busca y encuentra en la memoria un concepto que se ajuste para la resolución del problema mencionado. El aprendiz elabora un juicio sobre ese problema y finalmente el juicio es evaluado y se reutiliza en futuras experiencias. Los procesos de reflexión y experiencia se suceden a lo largo del ciclo.

El último modelo de aprendizaje experiencial a revisar es el modelo de Itin (1999). Inspirado en Dewey (1938), Hahn (1965) y Freire (1970), este modelo introduce nuevos elementos que correlacionan con el ámbito escolar: estudiante, docente, tema y ámbito (figura 6).

Figura 6.

Traducción del modelo de aprendizaje de Itin (1999).



Itin (1999) considera que cada uno de los componentes de su modelo es interactivo y transactivo, intercambia conocimientos. Otro de los aspectos críticos de este modelo es el feedback o retroalimentación, así como la reflexión.

En resumen, los modelos que se han contemplado abogan por la necesidad de sumergirse en una experiencia, reflexionar y evidenciar los resultados de manera que puedan ser utilizados en futuras experiencias. La propuesta metodológica que acompaña a este trabajo ha tenido en cuenta estos modelos, entre otros, y por ello el *debriefing* junto con *Lesson Study* se han hecho servir como ejes vertebradores de la propuesta. De igual modo, las otras metodologías empleadas: simulaciones *microteaching* y las experiencias en aula real, están alineadas con estos conceptos, experiencia, observación y reflexión.

Estos modelos sugieren que, en cualquier actividad de aprendizaje, debe haber una experiencia de aprendizaje activa. Los aprendices deben involucrarse dinámicamente y responsablemente en la práctica y deben familiarizarse, con anterioridad, con los materiales a utilizar. Los académicos promotores de esta teoría consideran que el proceso con mayores probabilidades de éxito en cuanto al aprendizaje, de manera que los aprendices interioricen los aprendizajes y desarrollen sus habilidades es a través de un proceso cíclico de aprendizaje en el que se combinen diferentes experiencias y se discutan y reflexione sobre las mismas con formadores e iguales (García-Carbonell, 1998; Edo-Agustín, 2021).

El alumno aprende a través de la experiencia, desarrolla habilidades y actitudes, almacena conocimientos en su mente para su uso presente o futuro, construye su experiencia, expresa pensamientos, observa, reflexiona, imita, crea. Este enfoque es consistente con los puntos de vista de Piaget sobre el desarrollo cognitivo, los puntos de vista de Kolb sobre el modelo de ciclo de aprendizaje (y otros que apoyan la teoría de los dos expertos), o los puntos de vista de Bowden (1985), porque en este proceso, aprender de la experiencia no es solo sobre la cognición, pero también sobre la emoción.

2.2 El Aprendizaje Visible

En el año 2009, John Hattie revolucionó el panorama educativo con su obra “Aprendizaje Visible”. Desde entonces decenas de académicos, docentes y hasta planes

de estudio generales de diferentes países se han inspirado en sus aportaciones. Ya en 2009 Hattie denunciaba la cantidad de literatura que hay en el campo educativo que promete pedagogías milagro y remedios educativos infalibles y que invitan a “innovar” haciendo uso de los remedios que proponen. Sin embargo, poco o nada ha variado sustancialmente en las escuelas en cuanto a lo fundamental. Como revela Martín-Sánchez (2022): “El cambio es evidente, pero no la mejora” (p. 127), en su obra el gatopardo educativo, con gran tino, utiliza la metáfora del gatopardo de la obra de Tomasi di Lampedusa *“Se vogliamo che tutto rimanga come è, bisogna che tutto cambi”*. Así pues, el panorama se presenta cargado de cambios, pero con dudosos avances.

Para Hattie (2009), esta situación de falso progreso, carente de evidencias y sostenida por la satisfacción y autocomplacencia de alumnado, padres, docentes y gobernantes tiene que ser atajada y espera del docente que sea el motor de dicho cambio. Porque lo que hacen “algunos” profesores importa, especialmente los que enseñan de forma más deliberada y visible. Cuando estos profesionales ven que el aprendizaje se produce o, por el contrario, no se produce dicho aprendizaje, intervienen de forma calculada y significativa alterando la dirección de la enseñanza para asegurar el aprendizaje, es decir alcanzar los objetivos compartidos, específicos y desafiantes. En particular, estos docentes suelen ofrecer a sus alumnos múltiples oportunidades y alternativas de aprendizaje (p. 50-51)

Los alumnos pueden ser muy diferentes, lo que dificulta que un profesor pueda llevar a cabo estos actos de enseñanza: los alumnos pueden estar en diferentes lugares de aprendizaje en distintos momentos, utilizando una multiplicidad de estrategias de aprendizaje únicas, cumpliendo objetivos diferentes y adecuadamente desafiantes. El aprendizaje es un viaje muy personal para el profesor y el alumno, aunque hay notables puntos en común en este viaje para ambos. Se requiere mucha habilidad para que los profesores demuestren a *todos* sus alumnos que pueden ver la perspectiva de los estudiantes, comunicársela para que tengan una valiosa retroalimentación para autoevaluarse, sentirse seguros y aprender a entender a los demás y el contenido con el mismo interés y preocupación” (Cornelius-White, 2007, p. 23).

El acto de enseñar requiere intervenciones deliberadas para garantizar que haya un cambio en el estudiante: por lo tanto, los ingredientes clave son la conciencia de las intenciones de aprendizaje, saber cuándo un estudiante tiene éxito en la consecución de esas intenciones, tener un conocimiento suficiente de la comprensión del estudiante a medida que se acerca a la tarea, y saber lo suficiente sobre el contenido para proporcionar experiencias significativas y desafiantes en una especie de desarrollo progresivo. Implica un profesor con experiencia que conozca una serie de estrategias de aprendizaje para proporcionar al alumno cuando parece *no* entender, para proporcionarle dirección y reorientación en cuanto al contenido que está entendiendo y así maximizar el poder de la retroalimentación, y tener la habilidad de “salir del paso” cuando el aprendizaje está progresando hacia los criterios de éxito.

Por supuesto, ayuda que estas intenciones de aprendizaje y criterios de éxito se compartan con el alumno, que éste se comprometa con ellos y que los entienda, porque en un entorno adecuado y rico en ideas, el alumno puede experimentar (acertar y equivocarse) con el contenido y el pensamiento sobre el contenido, y hacer conexiones entre ideas. Un entorno seguro para el alumno (y para el profesor) es un entorno en el que el error es bienvenido y fomentado, porque aprendemos mucho de los errores y de la retroalimentación que se produce al ir en la dirección equivocada o al no ir con suficiente fluidez en la dirección correcta. Del mismo modo, los propios profesores necesitan estar en un entorno seguro para aprender de los demás sobre el éxito o no de su enseñanza.

Facilitar ese entorno, dominar una serie de estrategias de aprendizaje y ser consciente de los medios pedagógicos para que el alumno aprenda requiere personas dedicadas y apasionadas. Estos profesores tienen que ser conscientes de cuáles son sus estrategias de enseñanza que funcionan o no, estar preparados para entender y adaptarse a los alumnos y a sus situaciones, contextos y aprendizajes previos, y tienen que compartir la experiencia de aprender de esta manera de forma abierta, franca y agradable con sus alumnos y sus pares.

Rara vez hablamos de la pasión en la educación, como si al hacerlo el trabajo de los profesores pareciera menos serio, más emocional que cognitivo, algo parcial o de menor importancia. Cuando consideramos la pasión, solemos limitar esas expresiones de alegría e implicación a asuntos no relacionados con nuestra enseñanza (Neumann, 2006). Los componentes clave de la pasión para el profesor y para el alumno parecen ser la pura emoción de ser alumno o profesor, la absorción que acompaña al proceso de enseñanza y aprendizaje, las sensaciones al involucrarse en la actividad de enseñar y aprender, y la voluntad de involucrarse en la práctica deliberada para alcanzar la comprensión. La pasión refleja tanto las emociones como las frustraciones del aprendizaje: puede ser contagiosa, puede enseñarse, puede modelarse y puede aprenderse. Es fundamental que la enseñanza sea visible para el alumno, y que el aprendizaje sea visible para el profesor.

Esta explicación de la enseñanza visible se relaciona con los profesores como activadores, como cambio deliberado de agentes a directores del aprendizaje. De ninguna manera se contempla la degradación de la figura del profesor a mero guía. El profesor es quien propicia el aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje visibles se producen cuando el aprendizaje es el objetivo explícito, cuando se trata de un reto adecuado, cuando el profesor y el alumno tratan (a su manera) de determinar si se ha alcanzado el objetivo y en qué medida, cuando se practica deliberadamente para lograr el dominio del objetivo, cuando se da y se busca la retroalimentación, y cuando hay personas activas, apasionadas y comprometidas (profesor, alumno, compañeros, etc.) que participan en el acto de aprendizaje.

En resumen, la analogía entre los principios que enmarcan el aprendizaje circular, el concepto de aprendizaje basado en la experiencia, el aprendizaje basado en competencias, el aprendizaje visible y consciente; y la integración metodológica de la presente investigación es evidente: participantes activos desde el inicio, un punto de partida con un reto seguido de intervención, debate, reflexión, conceptualización, evaluación, aplicación conjuntamente con el desarrollo de competencias transversales. Se proclama un aprendizaje donde el fin último es conseguir evidencias, saber-hacer y saber-ser profesional.

2.2.1 Pensamiento Visible

Para propiciar el aprendizaje visible, debemos promover el pensamiento visible. Este podría describirse como la claridad y la transparencia de los procesos cognitivos. El pensamiento visible requiere actos manifiestos, conscientes y deliberados tanto de los estudiantes como de los docentes. Cuando el pensamiento es visible, los participantes son conscientes de sus propios pensamientos y procesos mentales, además, al contemplar la efectividad de los aprendizajes, valoran más la labor del docente. Cuando el pensamiento es visible, hay un mayor nivel de conciencia tanto individual como colectiva. También se produce un mayor grado de productividad, lo que se conoce como sinergia. La base de un pensamiento visible eficaz es una comunicación eficaz (Giaquinto, 2007).

Para Tishman y Palmer (2005), integrantes del proyecto Zero sobre pensamiento visible llevado a cabo en la Universidad de Harvard, el pensamiento visible se refiere a cualquier tipo de representación observable que documente y apoye el desarrollo de los pensamientos, preguntas, razones y reflexiones de un individuo o grupo. Estas autoras insisten en que el pensamiento visible y un aprendizaje eficaz en los alumnos son inseparables.

Según estas mismas autoras, es difícil argumentar en contra de las prácticas en el aula que enseñan a los alumnos a pensar. Sin embargo, se ha hablado menos de la conveniencia de asegurar pensamientos y aprendizajes visibles a pesar de sus múltiples beneficios.

- **El pensamiento visible como herramienta de diagnóstico.** Al proporcionar un registro visible del pensamiento de los aprendices, permite a los docentes ver lo que estos están aprendiendo y dónde necesitan ayuda. Sin embargo, va más allá del diagnóstico para apoyar activamente el buen pensamiento de varias maneras.



- **El pensamiento visible expresa una poderosa visión del conocimiento.** El conocimiento es algo vivo, formado y reformado continuamente por el pensamiento humano y por tanto no puede representarse de manera coherente con listas de hechos ordenadas, tal y como señalan Tishman y Palmer (2005). Aquellas estrategias que buscan la visibilización de los aprendizajes permiten la reformulación, revisión y adición continuas. Además, revelan las relaciones clave entre afirmaciones y pruebas, hechos y preguntas, y certezas e incertidumbres. Hacer visibles estas relaciones desordenadas, cambiantes y entrelazadas ayuda a los alumnos a construir conocimiento auténtico.
- **El pensamiento visible demuestra el valor de la colaboración intelectual.** Cuando participan en prácticas de pensamiento visible, los estudiantes suelen trabajar con compañeros o compartir sus ideas en pequeños grupos, finalmente, comparten y añaden sus pensamientos al conjunto de ideas de la clase. Las representaciones visibles que surgen suelen tener dos características relevantes. Por un lado, proporcionan una aproximación conceptual colaborativa sobre un tema que es más amplio y complejo que cualquier concepción individual de los estudiantes de manera individual. En segundo lugar, como las prácticas de pensamiento visibles las propias ideas y preguntas de los alumnos, tienden a atraer a muchos estudiantes a la discusión. En segundo lugar, hacen hincapié en las ideas y preguntas de los alumnos y por tanto, tienden a atraer a muchos estudiantes al debate, especialmente a los que suelen participar con poca frecuencia en clase.
- **El pensamiento visible cambia la cultura del aula.** Cuando el docente trabaja para hacer visible el pensamiento el ambiente en el aula es palpable. La exposición de los pensamientos, las preguntas de los discentes, las representaciones visibles de sus ideas en desarrollo e incluso el tono de la interacción en la clase transmiten el mensaje de que el pensamiento es un bien altamente valorado. En este tipo de cultura de aula, los estudiantes disponen de mayores y mejores oportunidades para expresar y explicar sus ideas. Esto, a su vez, anima a los alumnos a estar más atentos a las oportunidades de pensar por

sí mismos, y favorece el trabajo cooperativo. Además, les proporciona estrategias de pensamiento crítico animándolos a reflexionar y cuestionarse los aprendizajes por sí mismos, y les ayuda a convertirse en estudiantes activos, curiosos y comprometidos.

Es importante recordar que el pensamiento visible se produce, y debe hacerse, tanto en entornos de grupo como en entornos individuales. Los expertos en cualquier disciplina son muy capaces y conscientes de sus conocimientos y también, son muy hábiles a la hora de compararlos con las necesidades de una situación o problema. Cuando el pensamiento visible está presente en las aulas, los estudiantes son conscientes de su comprensión sobre los conceptos que se discuten. También son conscientes de estos conceptos en relación con su aprendizaje y comprensión anteriores. Cuando el pensamiento es visible, las discrepancias y disonancias son obvias para los alumnos. Si las condiciones del aula apoyan el pensamiento visible a través de un debate y un discurso seguros y abiertos, estos malentendidos también resultan de altísimo interés de cara al aprendizaje. La inmediatez en el *feedback*, es un factor muy importante en el pensamiento visible. Cuando las discrepancias son evidentes para el docente, esto tiene la información que necesitan para actuar y puede aclarar los malentendidos en el momento (Giaquinto , 2007).

Sin embargo, el pensamiento es con demasiada frecuencia invisible en las escuelas, y el éxito del aprendizaje depende de que se invierta esta tendencia y, además, como se ha comentado anteriormente, el fomento del pensamiento y del aprendizaje requiere hacer visible el pensamiento ya que el pensamiento visible mejora la capacidad de aprender, y la mayor facilidad para dominar una habilidad, a su vez, proporciona motivación para seguir aprendiendo (Ritchhart y Perkins, 2008).

Consecuentemente, los procesos educativos formales deben emplear estrategias y técnicas que hagan visible el pensamiento de los estudiantes o alumnos tanto para los aprendices como para los profesores. En otras palabras, en las aulas eficaces, el pensamiento de los estudiantes se hace visible y se proporciona retroalimentación. De tal manera que, solo podemos hablar de una enseñanza eficaz si

los formadores comprenden el pensamiento, las conexiones y las comprensiones conceptuales de los alumnos.

A continuación, se rescatan algunas de las estrategias de utilidad para los docentes interesados en visibilizar el pensamiento (Giaquinto, 2007):

- Hacer que la resolución de problemas y el uso de estrategias de resolución de problemas sea un enfoque regular del aprendizaje de los estudiantes.
- Hacer conscientes a los estudiantes de sus propios pensamientos y procesos de pensamiento.
- Hacer que el intercambio de ideas sea una parte integral de las lecciones.
- Asegurar la comunicación tanto verbal como escrita.
- Hacer visible el pensamiento de los estudiantes en los debates de clase.

Para finalizar con este apartado, y a modo de resumen, recogemos algunas de las ideas de Giaquinto (2007) sobre aquellos aspectos que pueden resultar particularmente beneficiosos si se persigue, y consigue la visibilización de los pensamientos y aprendizajes en el estudiantado:

- Aumenta el interés, el compromiso y la motivación de los estudiantes
- Facilita las conexiones con el aprendizaje previo lo que promueve un aprendizaje significativo y duradero
- Proporciona oportunidades para pensar en profundidad
- Fomentar el razonamiento y el sentido común
- Se abre el diálogo y el discurso en el aula
- Promueve el aprendizaje conceptual
- Aumenta la retroalimentación de los estudiantes a través de la evaluación formativa continua e integración de *debriefing*
- Amplia la comprensión de los estudiantes sobre los aprendizajes
- Promueve la responsabilidad de los estudiantes en el aprendizaje
- Fomentar una comunidad de aprendizaje entre los estudiantes y entre estudiantes y docente.

2.3 La Metacognición

La metacognición es un mecanismo de control de la cognición. La cognición se ocupa de procesos mentales como la memoria, el aprendizaje, la resolución de problemas, la atención y la toma de decisiones (Young y Fry, 2008). Estos procesos ayudan a generar nuevos conocimientos y a utilizar los que ya han interiorizado. La metacognición facilita al estudiante la capacidad de controlar activamente su pensamiento y, es en sí misma un proceso de cognición. Podemos decir que es pensar sobre el pensamiento. El control efectivo de la metacognición mejora el rendimiento académico y la adaptabilidad de los estudiantes (Tanner, 2012, Araujo Galé y Dájer Pérez, 2020).

Así pues, podríamos resumir la metacognición como la capacidad del estudiante para controlar y supervisar su proceso cognitivo fomentar las habilidades de lectura y comprensión (Reeve y Brown, 1984), mejorar las habilidades matemáticas y la resolución de problemas (Kramarski et al., 2002; Schraw, 1998), para mejorar los logros académicos (Tanner, 2012; van der Stel y Veenman, 2014) y avanzar en las habilidades de pensamiento crítico (Ku y Ho, 2010). Asimismo, autores como Schneider y Artelt, (2010) y Backer et al. (2015) coinciden en que el desarrollo metacognitivo es mejor termómetro que la inteligencia ante el rendimiento del aprendizaje en matemáticas, por ejemplo. Conjuntamente, se relaciona positivamente con el aprendizaje autorregulado, el aprendizaje independiente y la autogestión.

2.3.1 Modelos Teóricos de Metacognición

Distintos estudios han propuesto modelos para entender la metacognición, sus componentes y funcionamiento. A continuación, se recogen algunos de los más representativos:

2.3.1.1 El Modelo de Seguimiento Cognitivo de Flavell (1979)

Para Flavell, la metacognición se activa cuando las partes que la conforman interactúan: (i) conocimiento metacognitivo que incluye persona, tareas y estrategias, (ii) experiencias metacognitivas, (iii) metas cognitivas y (iv) estrategias cognitivas. Las experiencias metacognitivas pueden producirse antes, durante o después de una tarea. Los individuos pueden realizar cambios en respuesta a sus experiencias metacognitivas, revisando, añadiendo o quitando elementos de su repertorio de conocimientos metacognitivos.

2.3.1.2 Modelo de Conocimiento y Regulación Metacognitiva de Brown (1987)

Por otro lado, el modelo de Brown contiene dos componentes: el conocimiento sobre la cognición y la regulación de la misma. Estas dos categorías están estrechamente relacionadas, de manera que una retroalimenta a la otra y viceversa. y son descritas por Brown como “cada una alimentando a la otra recursivamente” (p.43). La regulación consiste en aquellas tareas cognitivas destinadas a regular y supervisar las actividades cognitivas. Estos procesos incluyen la planificación (hacer predicciones sobre los aprendizajes y programar atendiendo a estas); la supervisión (comprobar, revisar y reprogramar); y la evaluación (comprobación de resultados en función del estratégico y de la eficacia).

2.3.1.3 El Modelo de Schraw (1994)

Schraw y Dennison en 1994 fueron pioneros en ofrecer una herramienta capaz de evaluar la conciencia metacognitiva. Inspirados por Brown (1987) y Jacobs y Paris (1987), parten de la idea de que el conocimiento declarativo es el conocimiento de uno mismo como estudiante y de los factores que afectan a su rendimiento; el conocimiento procedimental es el conocimiento de las estrategias; el conocimiento condicional es el conocimiento de cuándo, cómo y por qué aplicar determinadas estrategias. La regulación de la cognición se refiere a la manera en que uno regula o controla sus

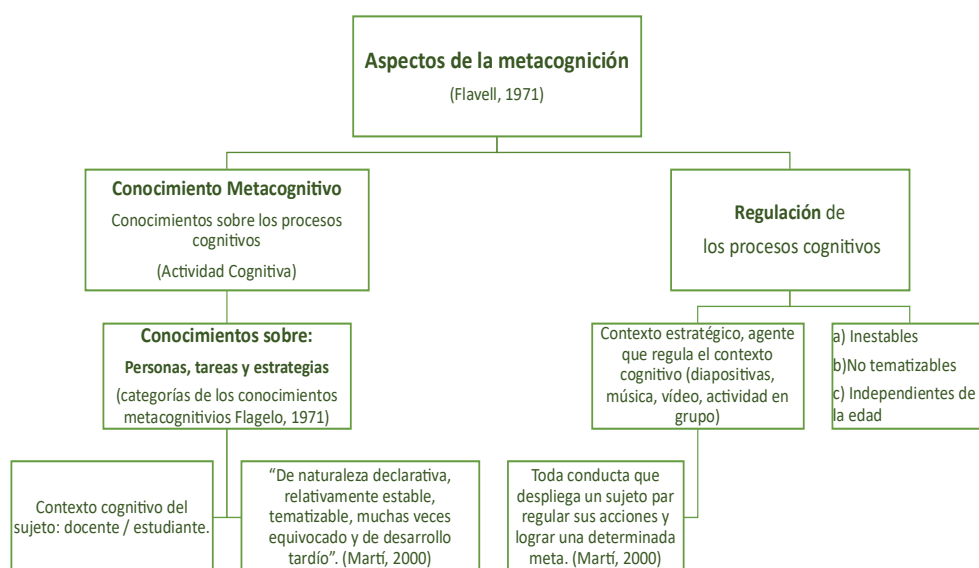
actividades cognitivas. Las estrategias que se emplean habitualmente para regular la cognición son la planificación, la supervisión y la evaluación. La planificación implica la predicción, la aplicación de estrategias y la asignación de tiempo y recursos; el seguimiento se refiere a la conciencia del estado de la propia comprensión y rendimiento durante una tarea; la evaluación significa valorar los productos y las habilidades de regulación adoptadas para la tarea.

Podríamos afirmar que el alumno con un desarrollo metacognitivo elevado tiene una conciencia de sí mismo ajustada y un autoconocimiento preciso de su estilo de aprendizaje, sus puntos fuertes y débiles, sus creencias y sus motivaciones, un gran conocimiento de las diferentes estrategias y la capacidad de aplicar y transferir estas estrategias y habilidades.

2.3.2 Componentes, Subcomponentes y Términos Afines de la Metacognición

Figura 7

Componentes, subcomponentes y términos afines de la metacognición.



Para ilustrar mejor aquellos componentes y términos que integran la metacognición se ha recurrido al modelo de Martí (2000) y que se resume en la figura 7.

2.4 La Metacognición en la Docencia

Como se ha visto, el impacto de la metacognición en el aprendizaje de los alumnos es fundamental, sin embargo, es igualmente importante mencionar la relevancia que tiene el desarrollo de las destrezas metacognitivas en los docentes y futuros docentes. La gran mayoría de los enseñantes en nuestro país son conscientes de la importancia de la metacognición y de los efectos positivos de la misma (otro asunto sería entrar a discutir el desarrollo de su propia capacidad metacognitiva y su capacidad para descubrirla y desarrollarla en sus alumnos). Sin embargo, la metacognición del propio docente resulta fundamental como aseveran expertos, tales como Abdellah (2015), Çeliker (2015) o Araujo Galé y Dájer Pérez (2020). Los docentes deben tener un buen dominio de los conocimientos y habilidades metacognitivas no solo para guiar a sus alumnos a adoptar un enfoque metacognitivo en el aprendizaje, sino también para su propio desempeño docente. Abdellah (2015) sugiere que los estudios han demostrado que la metacognición y el desempeño docente están positivamente correlacionados; mientras que Çeliker (2015) afirma que los profesores con mejor desarrollo metacognitivo pueden entender y controlar mejor su propio proceso cognitivo, son más eficaces en la enseñanza y son capaces de llevar a sus alumnos a un desarrollo metacognitivo más eficaz.

Es importante recordar que tanto las habilidades como el conocimiento metacognitivo se pueden enseñar (Flavell, 1979; Reeve y Brown, 1984). La literatura muestra que las habilidades metacognitivas pueden desarrollarse a través de experiencias de aprendizaje ajustadas, sobre todo cuando estas cuentan con interacciones, por ejemplo, con compañeros, profesores y padres (Pintrich, 2002; Veenman et al., 2006). Se han realizado amplios estudios de investigación sobre temas como la incorporación de estrategias metacognitivas en los enfoques de enseñanza e

instrucción, y su eficacia. Los resultados de la investigación han proporcionado algunas ideas valiosas sobre el éxito de la enseñanza metacognitiva.

Sin embargo, esta reflexión puede ser en gran medida superficial y basarse en un intercambio informal, sin que los enseñantes analicen en profundidad y ajusten de forma sostenible sus prácticas educativas. En ocasiones, los docentes necesitan que otras personas con conocimientos les ayuden a reflexionar sobre las teorías y prácticas de enseñanza que han adoptado. Por otro lado, y como veremos en el capítulo 3 de esta tesis, el método *Lesson Study* resulta especialmente eficaz a este respecto. El argumento para adoptar las *Lesson Study* para nutrir las habilidades de enseñanza metacognitiva de los profesores en formación es que proporciona una plataforma que les permite supervisar la eficacia de sus estrategias de enseñanza. Se basa en la planificación colaborativa de las lecciones, y la observación y reflexión sobre las mismas, mientras los futuros docentes prestan atención específica a un grupo selecto de alumnos y su aprendizaje (Dudley, 2014, 2015).

Siguiendo esta reflexión sobre la visibilidad de los aprendizajes, el capítulo 2 recoge las dos metodologías principales utilizadas en la propuesta de investigación. Seguidamente, el capítulo 3 aborda el Método *Lesson Study* y su vinculación con estrategias metacognitivas y el aprendizaje visible y consciente.

3 SIMULACIÓN Y *MICROTEACHING*: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA.

El presente capítulo realiza un repaso de los fundamentos teóricos de dos metodologías especialmente útiles para evidenciar la relación entre los contenidos teóricos y la práctica. Ambas metodologías comparten la posibilidad de situar al aprendiz ante el reto de aplicar los aprendizajes teóricos en entornos controlados y por tanto carentes o con mínimo riesgos.

3.1 La Metodología de la Simulación

Históricamente, los juegos militares siempre han sido predominantes. En el artículo "*Historical Roots and New Fruits of Gaming and Simulation*", Willy Kriz (2017) describe claramente la transición de los juegos bélicos a las simulaciones. Empezando por el GO, de China hacia el 400 a.C., el CHATURANGA y el AJEDREZ, de la India hacia el 500 a.C., aparecieron juegos posteriores como el NUEVO JUEGO DEL GRAN REY inventado por Christoph Weickmann en 1644; y el JUEGO DE GUERRA DE BRUNSWICK en 1780 por Johann Christian Ludwig Hellwig. Precisamente este último, cuyo título original era "Intento de un juego táctico basado en el ajedrez y jugado por dos o más personas", resultó ser una "simulación" de guerra, sencilla en cuanto a reglas al principio, pero que evolucionó hasta convertirse en complejas simulaciones para

entrenar a los oficiales a construir estrategias de ataque y defensa (García-Carbonell y Watts, 2007; Angelini, 2012).

Fue iniciativa de Hellwig utilizar el BRUNSWICK WARGAME para su enseñanza y entrenamiento de oficiales militares del ejército prusiano (Kriz, 2017). La simulación tenía como objetivo desarrollar habilidades estratégicas y tácticas y, al mismo tiempo, mejorar las operaciones militares de una manera más auténtica y realista. También se diseñaron simulaciones de guerra empresarial más sofisticadas como, por ejemplo, la SIMULACIÓN DE DECISIONES DE LA ASOCIACIÓN AMERICANA DE GESTIÓN (AMA). Se convirtió en la primera simulación por ordenador a partir de 1956 (Kriz, 2017). En 1958, apareció el primer juego de mesa empresarial con el nombre de BUSINESS MANAGEMENT GAME. Diseñado por Gerhard Andlinger y Jay Greene, el juego simulaba varias empresas que competían en el mercado (Andlinger, 1958). Más recientemente, las simulaciones han sido adoptadas por diferentes campos en un intento de desarrollar habilidades como las lenguas extranjeras, la formación cultural y las futuras áreas de aplicación (De Freitas, 2006, Michael y Chen, 2006).

En el caso de la política, por ejemplo, las simulaciones se utilizan para tratar la gestión de crisis, los ataques terroristas, los brotes de enfermedades, las cuestiones políticas, la planificación urbana y el control del tráfico, entre otros (Duke y Geurts, 2004, Michael y Chen, 2006; Squire y Jenkins, 2003). Al utilizar la simulación, se garantiza la práctica de situaciones que son demasiado peligrosas, imposibles o demasiado costosas si se llevan a cabo en la realidad.

Las empresas también han aplicado la simulación para formar a los trabajadores. Las simulaciones digitales y los juegos serios son habituales, ya que hay un gran número de empleados que están familiarizados con ellos y cuyo interés se ve fácilmente captado por la interactividad de los mismos. Michael y Chen (2006) identifican algunas habilidades que se entrenan mediante la simulación y los juegos serios: el trabajo en equipo y cómo actuar bien dentro del departamento; habilidades específicas del trabajo o cómo utilizar software/hardware específico para el trabajo, etc.; habilidades de organización o cómo organizar los recursos y el tiempo, etc.

La simulación también ofrece muchas ventajas para la educación médica. Fletcher (1995) identificó varios beneficios, como la reproducción de entornos clínicos completos sin amenazas para la seguridad del paciente. Además, a través de la simulación, se produce un aprendizaje activo y se aplican los conocimientos a situaciones específicas de los pacientes. Los errores pueden corregirse y discutirse inmediatamente. Los estudiantes-participantes pueden comparar diferentes respuestas y acciones. En la formación quirúrgica, por ejemplo, se ha demostrado que la experiencia con la simulación se correlaciona con un mejor rendimiento en cirugías como la laparoscopia o la artroscopia de hombro (Ahlberg et al., 2002; Cook et al., 2013; Fried et al., 1999; Goldstein et al., 2014; Gomoll et al., 2007; Keyser et al., 2000; Krishnan et al., 2017; Lorello et al., 2014; Mundell et al., 2013; Sroka et al., 2010).

Además de los beneficios anteriormente mencionados, se puede simular la comunicación, el trabajo en equipo y la delegación. Así, se ofrece una mezcla de experiencias técnicas y no técnicas. Harwayne-Gidansky et al. (2017) realizaron un estudio sobre los efectos de la simulación inmersiva basada en maniqués en la educación médica. Descubrieron que una simulación inmersiva basada en escenarios (con un *debriefing* estructurado) añadida a los métodos educativos clínicos estándar mejoraba notablemente la asimilación, la retención de información y la aplicación adecuada de los conocimientos médicos y la toma de decisiones de los participantes.

Un gran número de estudios abordan la simulación desde una perspectiva de aprendizaje inmersivo (Bogost, 2007; Deen, 2015; Harteveld, 2011; Klabbers, 2001, 2009). El ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb puede abordarse como el principal marco conceptual utilizado para el aprendizaje experiencial en la simulación (Kolb y Kolb, 2018). El aprendizaje experiencial se considera un proceso a través del cual se construye el conocimiento mediante la transformación de la experiencia. Los estudiantes pasan por la experiencia concreta, la reflexión, la conceptualización y la experimentación. El ciclo comienza con la participación de los estudiantes en una experiencia concreta (simulación); luego reflexionan sobre la experiencia desde diferentes puntos de vista (observación reflexiva). Mediante la reflexión, los mismos crean generalizaciones y principios y sacan conclusiones (conceptualización abstracta

al explicar o pensar). A continuación, los participantes utilizan estos principios y conclusiones en decisiones y acciones posteriores (experimentación activa como aplicar o hacer) que conducen a nuevas experiencias concretas (Kolb et al., 2014; Kolb y Kolb, 2018). Otros autores se han inspirado en el ciclo de aprendizaje de Kolb en sus investigaciones sobre simulaciones.

La metodología de la simulación, pese a su relativa corta trayectoria en la formación de profesorado está íntimamente vinculada al aprendizaje competencial. A través de diferentes estudios, se ha comprobado que la simulación, además de competencias específicas (Angelini, 2012, 2016, 2021; García-Carbonell 1998; Rising, 1999, 2009) facilita la adquisición de competencias interpersonales o transversales (Andreu-Andrés y García-Casas, 2011); Angelini y García-Carbonell, 2014; Angelini et al., 2017; García-Carbonell y Watts, 2012). Autores como Blum y Scherer, 2007; Wedig, 2010; Woodhouse, 2012; García-Carbonell et al. 2012; Kaneda et al., 2016, entre otros, señalan el potencial de la simulación en el trabajo grupal, la planificación de estrategias, la negociación, la toma decisiones o la interculturalidad.

En la formación docente, en especial dentro de la mención de inglés del grado de magisterio, los estudiantes que participan en simulación, a la vez que adquieren y afianzan destrezas lingüísticas, desarrollan una mayor conciencia acerca de realidades educativas (Ekker, 2004; Ekker y Sutherland, 2009). Los futuros docentes interactúan, debaten y realizan propuestas de cambio motivadas por la propia dinámica de la simulación (García-Carbonell et al., 2001) y por los temas que plantean los escenarios (García-Carbonell et al., 2012; Angelini et al. 2014): Además, esta estrategia evidencia para el estudiante la conexión teoría, adquirida en el proceso de *briefing* y la práctica, en el entorno controlado de la simulación, a la que deben exponerse. Así pues, esta estrategia pedagógica encierra un valor añadido, los estudiantes adquieren competencias específicas al tiempo que aprenden el contenido propio de la asignatura

En la formación basada en la simulación, ésta se divide en tres fases principales como se recoge en la figura 8 (Angelini, 2012; García-Carbonell et al., 2012):

Figura 8

Procedimiento clásico de la simulación.



- **El briefing (Fase I)** consiste en la preparación de la simulación. El formador, desde ahora facilitador, debe proporcionar toda la información necesaria y las reglas que preparan el camino para la Acción (Fase II). Las sesiones informativas son previas a la acción de simulación, y en ellas los participantes analizan temas relacionados con el escenario de simulación. Es importante destacar el valor de la investigación en esta fase. Los participantes deben documentarse e investigar sobre los diferentes temas o situaciones que se van a tratar en el escenario. Así estarán más preparados en cuanto a contenido y lenguaje para poder dialogar y discutir durante la simulación. Los perfiles específicos se pueden asignar estratégicamente a los participantes después de que hayan analizado las situaciones del escenario desde las diferentes perspectivas de los perfiles. En esta fase se presentan los objetivos generales de la simulación. El facilitador forma los equipos y posteriormente asigna los perfiles a cada uno de los miembros de los equipos.
- **La acción (Fase II)** es donde se desarrolla la simulación. Todos los participantes tienen objetivos y responsabilidades que están claramente

especificados en sus perfiles. El líder del equipo puede comenzar la actividad agradeciendo a los miembros su presencia y abordando los problemas que necesitan solución. Se esperan debates, discusiones, negociaciones y toma de decisiones.

- El ***debriefing*** (**Fase III**) tiene lugar después de la acción. Todos los participantes (intra o intergrupo) reflexionan sobre la experiencia, su papel y su proceso de aprendizaje. Es la fase de reflexión, puesta en común y evaluación a nivel individual y de grupo, en la que los participantes analizan las diferentes tareas y resultados de las fases anteriores. Para una mejor comprensión del *debriefing*, el apartado 4 desarrolla en mayor profundidad esta fase.

Cabe plantearnos cuáles son las ventajas de utilizar la simulación en la formación del profesorado. Varios autores han tratado de identificar el potencial de las simulaciones en el ámbito del aprendizaje. Según García Carbonell et al. (2012), la simulación no disecciona conocimientos ni habilidades comunicativas, sino que fomenta la competencia profesional a través de un proceso cognitivo global, lo que optimiza los resultados y justifica la plena integración de la simulación en el diseño curricular. Autores como McCrary y Mazur (2010), y Murphy y Cook (2020) han indicado que el aprendizaje dialógico puede lograrse integrando las simulaciones en la educación. El diálogo es fundamental en las simulaciones en el aula. Conduce a nuevos entendimientos y nuevos conocimientos. Esta exploración a través de la simulación, en la que los profesores en formación construyen significados a través del diálogo, en lugar de que los significados sean impuestos desde el exterior, conduce a un poderoso aprendizaje. Lo más importante es que el aprendizaje a través del diálogo conduce, no solo al conocimiento de los contenidos, sino también a la mejora del lenguaje, las habilidades de pensamiento y la conciencia intercultural (Scarcella y Crookall, 1990; Woodhouse, 2011; Burke y Mancuso, 2012; Michelson y Dupuy, 2014; Ranchhod et al., 2014; Angelini y García-Carbonell, 2019). Estos estudios coinciden en que las simulaciones proporcionan una mayor interacción claramente estructurada, un input

más comprensible para los alumnos, un filtro afectivo reducido y una menor ansiedad en el aprendizaje.

Además, teniendo en cuenta que las simulaciones se inspiran en la realidad, los profesores en formación habrán tenido la posibilidad de analizar y tomar de decisiones de algunos retos educativos descritos en el escenario antes de la exposición a situaciones reales. Esto contribuye a fomentar el desarrollo de la capacidad de pensamiento crítico. Partiendo de una organización lógica de la información, se anima posteriormente a los futuros profesores a desarrollar su creatividad para encontrar soluciones adecuadas a los problemas presentados en el escenario, a asumir responsabilidades y, finalmente, a desarrollar habilidades metacognitivas para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje (Daniel, et al., 2005; Jiménez-Rodríguez et al.; 2020).

Por último, pero no por ello menos importante, otro reto del que los facilitadores deben ser conscientes es el desarrollo de las habilidades sociales. Las simulaciones encajan bien con la teoría del aprendizaje social de Vygotsky, según la cual los estudiantes se involucran primero en el aprendizaje a nivel social o de grupo y luego a nivel individual. Estos progresan por etapas, desde lo que pueden hacer por sí mismos, pasando por lo que pueden hacer con ayuda, hasta lo que no pueden hacer. Los futuros docentes encuentran dificultades de progreso por las zonas de desarrollo próximo (ZPD) si se adolece de interacción social y colaboración con otros educadores y compañeros (Vygotsky, 1979). Durante una simulación, los profesores en formación asimilan los conocimientos de su disciplina específica y desarrollan habilidades sociales que pueden transferir a los entornos profesionales (Havnes, Christiansen, Bjørk y Hessevaagbakke, 2016; Kourgiantakis, Bogo y Sewell, 2019).

3.2 Educación y Simulación

La educación basada en la simulación se apoya en el constructivismo cognitivo y social (Shepherd, 2017). Podemos afirmar que las primeras experiencias de aprendizaje formativo por las que los seres humanos hemos atravesado nos han transformado desde dos perspectivas: cognitiva y social. Nos encontramos en

constantes retos de nuevos conocimientos o de conocimientos adicionales que desafían la comprensión actual y nos hacen revisar de forma crítica lo que creíamos como válido. Las dimensiones sociales que se desprenden de prácticas como la simulación también pueden fomentar una “deconstrucción” del pensamiento y las creencias, y permitirte revisar, reflexionar y aceptar estos nuevos puntos de vista, para “reconstruir” los conocimientos (De Jong et al., 2012).

Hay una serie de teorías educativas que facilitan el desarrollo de respuestas a las preguntas “qué, dónde, cuándo, por qué y cómo” que apoyan la simulación como estrategia pedagógica para beneficiar el aprendizaje y la enseñanza. Entre ellas se encuentran la teoría del aprendizaje de adultos o andragogía, el aprendizaje autodeterminado o heutagogía, la teoría asociada al conocimiento tácito, las teorías asociadas a los estilos, características o preferencias de aprendizaje, la teoría del aprendizaje experiencial, la teoría del pensamiento crítico o metacognición, las teorías relacionadas con el alumno reflexivo como la reflexión guiada, las teorías atribuidas al desarrollo de habilidades y competencias, la teoría sobre la práctica deliberada y el rendimiento experto y la teoría relacionada con la autoeficacia (Hopwood et al., 2016).

En el contexto que nos ocupa en la presente tesis doctoral, los trabajos de Shepherd (2017), Shepherd y Burton (2019) y, más recientemente, Ross (2021) ofrecen una valiosa revisión de una serie de teorías de aprendizaje, su aplicación en la simulación y una mirada crítica de cómo se entrecruzan el enfoque constructivista subyacente, cada una de las teorías educativas y la simulación en general.

3.2.1 Efectividad de la Simulación

Cabe plantearse en este punto las razones que hacen efectiva la simulación. Richard D. Duke, uno de los padres fundadores y más destacados estudiosos de la simulación y el juego que recientemente ha fallecido a la edad de 91 años, ha utilizado su amplia experiencia en simulación para responder a la pregunta “¿cuál es la sustancia activa de la simulación?” En sus numerosas publicaciones, el autor sostiene que los

juegos de simulación (1) reducen las barreras entre el profesor y el alumno, y aumentan su interés, (2) inducen la suspensión de la incredulidad que permite a los participantes en el juego implicarse profundamente, (3) establecen un contexto para mejorar la comunicación, (4) ayudan a los participantes del juego a integrar piezas de información en un todo, (5) permiten una “orientación hacia el futuro”, (6) son una excelente herramienta para la creación de equipos; y (7) son divertidos de participar. Según el autor, este último principio activo es quizás el más significativo.

La mayoría de los juegos de simulación como lo señala Duke (1974a y b, 1980, 1982, 2000, 2008, 2011) utilizan un formato más abierto que disminuye el papel central del instructor a cambio de una red de roles organizados para reflejar la dinámica del tema en cuestión. Con ello se consiguen varias cosas: la estructura de la red refleja la estructura de la realidad; el contenido sustantivo, si está cuidadosamente elaborado en los mecanismos del juego, resulta más vívido; los participantes deben estar en contacto con los demás de forma espontánea. Los materiales a utilizar han de introducirse paulatinamente para crear un entorno menos amenazante y más agradable para los participantes.

En algunos entornos complejos, el contenido sustantivo debe presentarse utilizando un estilo tentativo. Si el material que se aborda es racional pero difícil de cuantificar (o intuitivo pero cuantificable con dificultad), entonces una simulación puede ser un enfoque valioso. Si la situación es en gran medida intuitiva y las variables son difíciles de cuantificar, un enfoque tradicional para resolver el problema puede resultar insatisfactorio (por ejemplo, los ejercicios estratégicos militares). Los militares tienen una larga historia de uso de simulación para prever el futuro; la técnica les permite seleccionar y evaluar una alternativa tras otra. Dado que una batalla solo puede librarse una vez, la técnica ofrece a los líderes la oportunidad de tantear las posibles respuestas de la oposición.

Hay que tener en cuenta que las simulaciones no son adecuadas para todos los problemas. Por ejemplo, si un problema es ordenado, racional y fácilmente cuantificable, los métodos tradicionales pueden ser más apropiados.

Duke (2008) identifica los fines para los cuales se crean juegos de simulación e insiste en la necesidad que sean profesionales los encargados de tales diseños. La simulación se utiliza ampliamente para la enseñanza y la formación. Una vez diseñadas las diferentes simulaciones con sus perfiles y objetivos, estas proporcionan un medio estandarizado que puede emplearse para transmitir conocimientos y crear una relación entre diferentes participantes de entornos independientes (por ejemplo, la formación corporativa de empresas). Tanto los formadores como los participantes las encuentran más agradables y emocionantes que una serie de conferencias.

La simulación como estrategia de formación puede ser de utilidad a investigadores para discernir patrones subyacentes que deben extraerse de los datos. La simulación se emplea en este entorno como modelo que permite el intercambio de pensamientos complejos. Las grandes organizaciones, tanto públicas como privadas, emplean ejercicios de simulación para desarrollar y evaluar opciones estratégicas. Estas organizaciones se enfrentan a menudo a un entorno político desordenado, intuitivo, con un gran número de variables y difícil de cuantificar. El enfoque de los juegos de simulación abre a los participantes a explorar nuevas ideas; fomenta la creatividad y busca que los participantes lleguen a un consenso en apoyo de una alternativa seleccionada.

La abundancia de juegos de simulación es un testimonio de su eficacia: si tantos usuarios de todo el mundo están tan comprometidos con este enfoque, algo positivo debe haber subyacente en esta práctica. La metodología de la simulación de juegos, como Duke (2008) la identifica resulta muy valiosa para:

- establecer una relación entre el líder/profesor y el participante/alumno al reducir las barreras jerárquicas y aumentar el interés;
- olvidar las distracciones del día y participar profundamente en la actividad;
- establecer un contexto para mejorar la comunicación: las ideas no se transmiten de forma estrictamente lineal, sino que se reintroducen desde diferentes perspectivas. Esto ayuda al participante a poner las cosas en perspectiva dentro de un entorno complejo.

- proporcionar un “mapa conceptual” con información recogida en un todo lógico. Esta visualización del entorno más amplio ayuda a asimilar la complejidad. Normalmente, hay múltiples actores y muchas variables que deben ser abordadas

La simulación permite al participante visualizar el problema como una telaraña interconectada de dimensiones y permite una “orientación hacia el futuro”; es decir, la simulación tiene la capacidad de inducir a una audiencia a especular sobre el desarrollo de una determinada alternativa y contrastarla con otras opciones posibles.

La simulación es una excelente herramienta para la creación de equipos; la experiencia se traslada al lugar de trabajo. Y quizá la “sustancia activa” más significativa de la simulación es el factor entretenimiento que deriva de ella (Duke, 2008). Es divertido participar. Se emplea para el aprendizaje práctico y, a través de la interacción del grupo, fomenta el apoyo mutuo.

3.2.2 Del Desconocimiento a la Acción Meditada

En disonancia parcial con la apreciación de Duke (2008) y la diversión que acarrea la simulación, ciertos autores como Rückert et al. (2018), van Laere et al. (2021) o de Wijse-van Heeswijk y Leigh (2022) destacan un aspecto menos recogido en la literatura y no menos significativo: la consciencia del desconocimiento. La simulación como estrategia de aprendizaje genera en su acción momentos de frustración, desesperanza o desconcierto. El denominado “valle de la desesperación” (Lauer y Crimson, 1972; Wenzler y Chartier, 1999) es un elemento común en la simulación. Tener control de la dinámica de la simulación o ser conocedor de los temas del escenario no garantiza evitar transitar este valle de frustración. Es justamente en este punto donde el participante tiene su momento de lucidez y reflexión de lo que sabe, lo que es capaz de hacer y lo que desconoce. Es justamente aquí donde hay una clara inflexión hacia la metacognición como dimensión del pensamiento crítico que persigue toda simulación. Al pasar por esta fase, los participantes pueden ir más allá de lo que ya son capaces de hacer y aplicar nuevas habilidades. Cuando los participantes se encuentran con este

valle de la desesperación pueden sentirse más preparados para enfrentarse a los retos y dificultades que conlleva y reflexionar consciente y deliberadamente sobre ello durante la simulación o durante el *debriefing* o reflexión. El valle de la desesperación suele preceder al aprendizaje. El nivel de frustración hace que los participantes den un salto de aprendizaje y prueben nuevos comportamientos (Wenzler y Chartier, 1999). Sin embargo, el valle de la desesperación puede funcionar tanto de forma positiva como negativa. Estaremos ante una experiencia negativa si los participantes se quedan atascados en el valle y no encuentran formas de ampliar su habilidad. Por el contrario, una experiencia positiva ocurre si el valle les ha proporcionado la oportunidad de aprender a través de la retroalimentación de sus pares y de su capacidad para encontrar nuevas estrategias ante los retos.

En definitiva, experimentar proporciona retroalimentación de la que aprender; cometer errores es también provocar oportunidades de aprendizaje. Es natural en el aprendizaje experimental reflexionar sobre los retos y la simulación ofrece estas oportunidades para experimentar.

3.3 Asociaciones de Simulación a Escala Global

Entre las décadas de 1960 y 1970, se fundaron varias asociaciones de juegos y simulación (por ejemplo, la *International Simulation and Gaming Association* - ISAGA, la *North American Simulation and Gaming Association* - NASAGA, la *Association for Business Simulation and Experiential Learning* - ABSEL, la *Society for the Advancement of Games and Simulations in Education and Training* - SAGSET, etc.) y se creó la revista *Simulation & Gaming* (Kriz, 2017).

Es importante destacar que en asociaciones como ISAGA no son solo comunidades de expertos que diseñan y utilizan juegos y simulaciones para el aprendizaje interactivo. Otro de sus objetivos es apoyar y ser pioneros en la investigación basada en juegos y simulaciones para construir y probar teorías en varios dominios científicos. En segundo lugar, debemos ser conscientes de las raíces aún más

antiguas del juego y la simulación en la tradición de los juegos de guerra (aunque nos oponíamos al propósito de estos juegos). La *North American Simulation and Gaming Association*, por ejemplo, se remonta a 1962. Originalmente, esta asociación se fundó como "Consejo de Juegos de Guerra de la Costa Este" y solo más tarde cambió el nombre para expresar que la asociación se había orientado hacia otras formas de juego (incluyendo, por ejemplo, los juegos de negocios y económicos).

En Europa, contamos con la Asociación Internacional de Simulación y Juego (ISAGA) creada en 1970. Desde su creación, el carácter informal de la organización se ha considerado una característica importante que hay que valorar. Durante la Asamblea General celebrada en San Petersburgo en 2006, se resolvió convertir a ISAGA en una asociación con plena capacidad legal bajo la ley holandesa. Los motivos de esta modificación son el enorme crecimiento de las simulaciones, tanto en relación con el número de áreas en las que se aplican como con el número de personas que se dedican a la simulación, la evolución en el ámbito de los juegos asistidos por ordenador, el creciente número de asociaciones regionales en el ámbito de los juegos educativos y la relación de ISAGA con ellas. Estos cambios dieron lugar a una forma jurídica más sólida y un Consejo Ejecutivo más amplio y con más poderes. El primer borrador de la Constitución se debatió durante la conferencia de ISAGA celebrada en Nijmegen (Países Bajos) en 2007.

El objetivo de la Asociación es: unir a profesionales de todo el mundo y de diversas disciplinas que se dedican a la investigación, el diseño y la aplicación de juegos y simulación y métodos afines, y además hacer todo lo que esté directa o indirectamente relacionado o que pueda favorecer estas áreas, en el sentido más amplio de la palabra. Como catalizador, la Asociación intenta estimular el diseño, la aplicación y la investigación de la metodología de la simulación y juego en una variedad de dominios en todo el mundo (consultoría, enseñanza y aprendizaje, juegos de gestión, ejercicios de política, simulaciones por ordenador, simulaciones asistidas por ordenador, juegos de rol, escenarios, estudios de casos dinámicos, actividades en el ámbito del aprendizaje experimental, entre otros).

La Asociación se esfuerza por hacer realidad sus objetivos:

1. siguiendo de cerca y difundiendo los nuevos desarrollos en el campo de la simulación y juego;
2. estimulando a los investigadores y a los estudiantes para que lleven a cabo una investigación sistemática sobre la simulación y juego;
3. estimulando a los profesionales para que utilicen la simulación y juego en todo su potencial;
4. estimular a los científicos y profesionales para que presenten y publiquen sus descubrimientos y compartan sus experiencias;
5. fomentar el uso adecuado de la simulación y juego, incluidos sus aspectos éticos;
6. Apoyar a los científicos y profesionales para que amplíen sus conocimientos y habilidades en el ámbito de la simulación y juego;
7. fomentar la colaboración interdisciplinaria y transcultural entre científicos y
8. profesionales, y aplicando además todos los demás medios legales que se consideren útiles o necesarios para la realización de los objetivos fijados.

Otras asociaciones de simulación y juego son:

- ABSEL *Association for Business Simulation and Experiential Learning* (Asociación de Simulación Empresarial y Aprendizaje Experiencial)
- DiGRA Asociación de Investigación de Juegos Digitales
- INDSAGA Asociación India de Simulación y Juego
- ISAGA Asociación Internacional de Simulación y Juego
- JASAG Asociación Japonesa de Simulación y Juego
- NASAGA Asociación Norteamericana de Simulación y Juego
- SAGANET Asociación de Simulación y Juego de los Países Bajos
- SAGSAGA Asociación Suizo-Austriaca-Alemana de Simulación y Juego
- SIETAR-USA Sociedad para la Educación, la Formación y la Investigación Interculturales - Estados Unidos

- SSAGSg Sociedad de Simulación y Juego de Singapur
- SSSG Simulación social y juegos serios
- ThaiSim Asociación Tailandesa de Simulación y Aprendizaje - Thai SALA

En relación a la diseminación de buenas prácticas como a la construcción de teorías respecto a la simulación y juego, durante más de cinco décadas, *Simulation & Gaming: An Interdisciplinary Journal of Theory, Practice and Research* ha servido de foro internacional de referencia para la exploración y el desarrollo de las metodologías de simulación y juego utilizadas en la educación, la formación, la consulta y la investigación. Analiza cuestiones académicas y aplicadas en los campos en expansión de la simulación, la simulación mediada por ordenador e Internet, la realidad virtual, los juegos educativos, los videojuegos, los simuladores industriales, el aprendizaje activo y experimental, los estudios de casos y las metodologías relacionadas.

El amplio alcance y la naturaleza interdisciplinaria de *Simulation & Gaming* quedan demostrados por la gran variedad de intereses y disciplinas de sus lectores y colaboradores, que ejercen en áreas como: negocios, cognición, comunicación, toma de decisiones, psicología, economía, educación, tecnologías educativas, ingeniería, espíritu empresarial, cuestiones medioambientales, recursos humanos, estudios internacionales, formación lingüística, teoría del aprendizaje, gestión, marketing, medicina, multiculturalismo, negociación, estudios de organización, estudios de paz y conflicto, política y planificación, ciencias políticas, gestión de proyectos, sociología, trabajo en equipo, tecnología y metodología de la investigación.

Simulation & Gaming publica con frecuencia temas monográficos y secciones especiales editadas por expertos en la materia tales como Crookall, García-Carbonell, Greenblat, Klabbers, o Kriz, entre otros.

Para concluir, esta investigación, por tanto, parte de la simulación en la formación docente, siendo ésta el primer peldaño de un andamiaje sistemáticamente diseñado para desafiar a los estudiantes, futuros docentes, a asumir retos y poder percibir su propio aprendizaje.

3.4 La Metodología del *Microteaching*

La aplicación del *microteaching* ha ganado popularidad como herramienta de formación práctica en los programas de formación docente. Desde su aparición en la década de 1960, la práctica del *microteaching* se ha extendido rápidamente a escala mundial. Esta formación se realiza mediante la integración de teoría-práctica en un mismo proceso, sin subordinar el segundo al primero (Allen, 1980). Prevalece un diálogo permanente entre docentes y estudiantes, siendo estos últimos agentes activos en la construcción de su aprendizaje y en la generación de prácticas más reflexivas.

El *microteaching* es una técnica surgida en la Universidad de Stanford, California, donde Robert N. Bush, Dwight Allen, y otros colaboradores proyectaron un reducido ensayo de procesos educativos utilizando una cámara de vídeo que les permitía grabar o registrar una mini-lección, en cuya fracción de tiempo, oscilando entre 5 y 15 minutos, el estudiante desempeñaba su rol docente. Al revisar una y otra vez los registros de estos futuros profesores, se cayó en la cuenta de las posibilidades que entrañaba el poder revisar tantas veces como fuese necesario la actuación de los practicantes. La intención de la investigación era poder ver la actuación de un educador tantas veces como fuera preciso. Además, se propiciaba una auto-observación a voluntad para que, con la debida orientación, llegar a autocorregirse y mejorar profesionalmente en unas condiciones óptimas de entrenamiento (Allen y Ryan, 1969).

El *microteaching* como componente de la formación social constructivista del profesorado, valora el diálogo, que es una charla colaborativa y centrada en la tarea, ofreciendo al mismo tiempo relaciones sociales que apoyan el cambio de visión de uno mismo como profesor. Al ser miembros de una “comunidad de práctica” (Skinner, 2012) los futuros docentes trabajan juntos, se comprometen, para una empresa conjunta, el diseño y puesta en práctica de la microenseñanza, utilizando un repertorio compartido, términos, estrategias y técnicas aceptados en conjunto sobre la enseñanza. Este tipo de interacciones y relaciones con los demás, con los compañeros y con el instructor, ayuda a los futuros maestros a construir sus conocimientos y habilidades profesionales, así

como su identidad profesional (Mergler y Tangen, 2010; Hama y Osam, 2021). Por ejemplo, en el proceso de *microteaching*, los maestros en formación, a través de su comunidad de práctica, normalmente un número reducido de pares y el formador-docente, se comunican y colaboran sobre diferentes actuaciones de enseñanza y reflexionan sobre estas, lo que les ayuda a adoptar y construir su propia identidad como docente (Riyanti, 2017). Además, los estudios han demostrado que los futuros maestros desarrollan y construyen un ideario de profesor a través del análisis de las actuaciones de *microteaching* propias y de sus compañeros (Mergler y Tangen, 2010; Joihin et al., 2017; Hama y Osam, 2021).

El acercamiento al *microteaching* en esta investigación conjuga aspectos como la auto-observación y la auto-reflexión del estudiante, futuro maestro, sobre su labor docente. Se espera que cada estudiante reciba retroalimentación del formador y de sus pares; desarrolle destrezas y habilidades durante la experiencia, logre motivación para una capacitación y perfeccionamiento permanente.

Podemos afirmar que, al igual que la simulación, el *microteaching* es un procedimiento de bajo riesgo ya que el estudiante se prepara para una situación real, pero lo hace en un entorno controlado: su aula universitaria, frente a sus pares y con su formador. En muchas ocasiones la clase se graba en video para que el futuro docente se autoevalúe además de contar con la evaluación de los demás compañeros (Wahba, 1999). En algunos casos, se insta al futuro docente a reestructurar la lección y volverla a enseñar inmediatamente a un nuevo grupo de alumnos, alineándose así con prácticas como *Lesson Study* que se verán en el capítulo 3 del presente trabajo.

El *microteaching* se fundamenta en las teorías de Vygotsky (1934) al referirse a la “zona de desarrollo próximo y el andamiaje”. Vygotsky identifica al formador-docente universitario como guía frente al aprendizaje del futuro docente en una fase inicial. Sin embargo, el formador y el futuro docente comparten la responsabilidad en la construcción del conocimiento una vez pasada la fase inicial.

Jerome Bruner (1984), basándose en las investigaciones de Vygotsky, avanza sobre la importancia de la observación del comportamiento. A esto lo llamó “aprendizaje por descubrimiento”. Es menester del formador llevar a los estudiantes a

que descubran relaciones entre conceptos y construyan proposiciones por ellos mismos. Bruner realiza una analogía interesante entre la construcción del aprendizaje con la construcción de un edificio. Considera, pues, que al igual que en una edificación, para lograr el conocimiento se debe colocar un andamio un poco más abajo de lo ya construido, de manera que con su apoyo se pueda llegar al siguiente nivel.

A medida que el estudiante demuestra mejor desempeño, el profesor va retirando el andamiaje para que se maneje de manera menos controlada (Bell, 2007; Kpanja, 2001). No es posible hablar de andamiajes de aprendizajes sin aludir a la noción de zona de desarrollo próximo (ZDP), que se define como el espacio de construcción de conocimientos que está configurado entre el nivel de dificultad de los problemas que el estudiante puede resolver de manera independiente y el nivel de los problemas que puede resolver con ayuda (andamiaje) de guías (profesor). Esto significa que el estudiante puede involucrarse en actividades o tareas que quedan por encima de su competencia autónoma, pero en las que podrá participar y desempeñarse sin problema gracias al soporte (andamiaje) suministrado por el sujeto más experto.

En la misma línea, otra de las virtudes del *microteaching* es el aprendizaje dialógico; uno de los aspectos más importantes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, y por ende, en esta práctica (I'anson, et al., 2003).

Batlle-Rodriguez et al. (2020) destacan del *microteaching* su utilidad para el desarrollo de la práctica reflexiva en la formación inicial de maestros. Según estos autores “la implementación de actividades de *microteaching* se contempla como una buena opción para que los futuros profesores realicen reflexiones acerca de su percepción como profesores y como profesores en formación”(P 62). De este modo, concluyen que el *microteaching* contribuye muy positivamente al desarrollo de la competencia docente facilitando la formación de docentes reflexivos y críticos con los procesos de enseñanza y con su propia práctica.

4 *LESSON STUDY*: EL DOCENTE INVESTIGADOR

Hasta el momento las metodologías descritas en la presente disertación han demostrado su gran versatilidad pudiendo ser aplicadas a cualquier campo del conocimiento. A continuación, nos adentraremos en el método *Lesson Study* que se focaliza en la formación docente tanto en formación inicial docente como para docentes en activo.

Pedagogos de la talla de Darling-Hammond y McLaughlin (2011) han cuestionado por qué el desarrollo profesional se ofrece tan a menudo en formas que son contrarias a las que se cree que promueven el aprendizaje. Los investigadores están descubriendo las complejidades y los desafíos del desarrollo profesional, dentro de los campos de la formación inicial docente, así como de la formación a docentes en activo (Edwards y Mutton, 2007; Deforges, 2015; Dudley, 2013; Burns et al, 2007; Cajkler y Wood, 2016; Larssen, 2019).

Así, Cochran-Smith y Lytle (1999) abogan por un enfoque de indagación para el aprendizaje profesional en la educación, que Darling-Hammond (2003) describe como uno en el que los profesores estudian, enseñan y reflexionan en colaboración con otros; en el que observan a los alumnos de cerca y comparten sus pensamientos para construir entendimientos comunes. Dudley (2015), en la misma línea, argumenta que el aula

ofrece el entorno de aprendizaje perfecto para el desarrollo profesional de los profesores.

Murata (2011) sugiere que el método *Lesson Study* incorpora muchas características del desarrollo profesional eficaz, ya que es colaborativo, se basa en la investigación y se centra tanto en el aprendizaje de los alumnos como en las prácticas del aula. Y lo que es más importante, sugiere que este modelo sitúa a los profesores en el centro del proceso de “profesionalización” y tiene en cuenta sus intereses y su voluntad de investigar sobre qué oportunidades de aprendizaje ofrece su enseñanza a los alumnos.

Del mismo modo, Lewis et al. (2012), sostienen que situar a los profesores en el centro de su propio desarrollo es vital para que estén intrínsecamente motivados y sean capaces de mantener su interés por el aprendizaje y mejora del desarrollo pedagógico a lo largo de toda su vida. *Lesson Study*, concluyen, ofrece tres factores clave (Lewis et al., 2019) para la motivación intrínseca: autodeterminación, competencia y conexión humana. Lo que se traduce en: autodeterminación del objetivo de la lección y del objetivo de la investigación, la creencia del profesor en su competencia para mejorar su conocimiento de los alumnos y las prácticas del aula, y además, la colaboración con otras personas interesadas en la educación y la voluntad de compartir sus ideas.

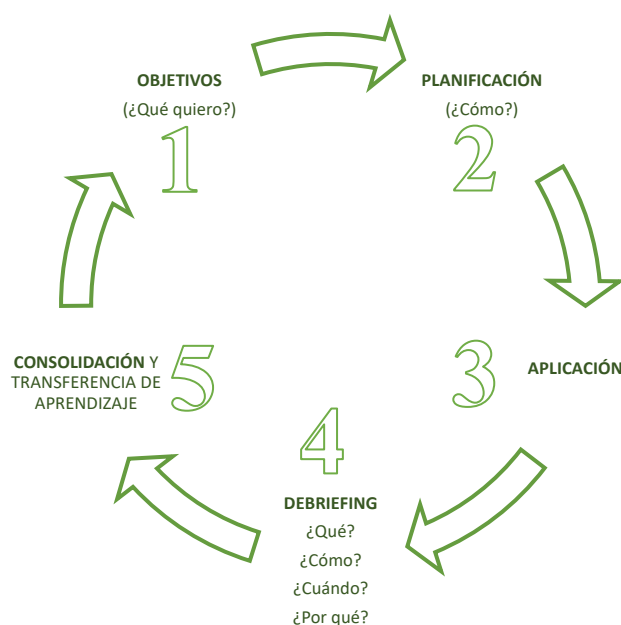
Murata (2011) sugiere que la diferencia entre *Lesson Study* y otras formas de desarrollo profesional (por ejemplo, la investigación en acción) es el uso de lecciones de investigación en vivo, en las que los participantes en el grupo de *Lesson Study* tienen la oportunidad de observar en una variedad de eventos en el aula desde la perspectiva de los alumnos. Estas observaciones les ayudan a darse cuenta de cómo *estos* en *este día* respondieron a esta lección de investigación (Lewis et al, 2012). La naturaleza colaborativa de *Lesson Study* proporciona un entorno de apoyo seguro en el que los profesores pueden, durante sus discusiones y reflexiones (*debriefing*), abrir el conocimiento tácito subyacente y las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, poniéndolo a disposición (aprendizaje visible y consciente) no solo para su propio

desarrollo profesional, sino también para la ayuda de colegas nóveles o estudiantes de magisterio (Dudley, 2015).

Del mismo modo, Rock y Wilson (2005) sostienen que las teorías socio-construccionistas apoyan el uso de las *Lesson Study* como herramientas de desarrollo profesional. El principio fundamental de esta teoría es que el aprendizaje lo construye activamente el futuro docente en el marco de interacciones sociales basadas en el lenguaje y, por tanto, es una búsqueda compartida más que individualista (Vygotsky, 1979).

Figura 9

Ciclo de Lesson Study



El conocimiento se construye en los debates, las reflexiones, las negociaciones y las explicaciones; la verbalización de los pensamientos de los futuros docentes, en resumen, se produce en el *debriefing*. En este contexto, los miembros del grupo interactúan y colaboran verbalmente mientras negocian su camino a través de todos

los aspectos del ciclo de *Lesson Study*, y al hacerlo son capaces de reflexionar y construir entendimientos tanto comunes como individuales.

4.1 Formación e Investigación

El presente subapartado aborda la concepción del docente, también la del futuro docente como investigador de su propia práctica mediante el Método *Lesson Study*. Haciendo un repaso por la evolución del docente en el aula, en el Reino Unido, Lawrence Stenhouse (2012) abordó este paradigma desde la propia implicación del docente en un proceso de autoconocimiento e investigación en su aula. Esta idea ha sido acogida por programas de formación y desarrollo profesional para la mejora de la enseñanza no solo en el país británico sino a nivel global (Elliott, 2015, 2019). Cada vez más, se hace hincapié en la importancia de la difusión y la investigación.

Sin embargo, cabe plantearse por qué hay tan poca difusión de los resultados de las investigaciones de los docentes en activo sobre su propio ejercicio. Algunos podrían argumentar que es imposible una producción sistemática de conocimiento profesional compartido, ya que su conocimiento será específico de esa situación y podría solo enmarcarse en un estudio de caso. Stenhouse (1975) descubrió que el interés de los docentes radicaba principalmente en el análisis de su aula más que en la extrapolación de su experiencia. En esta línea, esta visión del docente-investigador responde a una “estructuración sistemática de su modo de entender su trabajo” (Stenhouse, 1975: 157). Sin embargo, argumenta, que para alcanzar el autoconocimiento en el desempeño de sus labores, los docentes dependían en alguna medida de la colaboración de sus pares.

Para Stenhouse el problema de extrapolar resultados no era una cuestión tan epistemológica como psicológica y social (Elliott, 2015). La investigación-acción o investigación docente presupone asumir una posición de autocrítica y de disposición para abrir las puertas del aula a la observación y escrutinio de otros profesionales de la educación. Esto convierte a la actividad investigadora del docente en una comunidad

de investigación-acción, alejándose de una actividad de individuos en solitario tan habitual en el contexto donde acontece este trabajo. A su vez, esto conlleva el desarrollo de una sintaxis teórica abierta al desarrollo de nuevos conceptos y teorías (Stenhouse, 1975, p:157). La idea de un repositorio de casos como fuente de conocimiento pedagógico emergente surge como propuesta de difusión y aprendizaje sobre la experiencia. Esta idea está vinculada a la concepción de la investigación docente como un trabajo de interacción y colaboración entre docentes e investigadores (Stenhouse, 1975; p: 159).

Respecto al desarrollo curricular, Stenhouse entiende que no solo debe abarcar la selección de contenidos y los métodos de enseñanza, sino la tarea de explorar las formas de aplicar los principios en contextos específicos de acción.

La idea de Stenhouse del docente-investigador repercute en la formación profesional docente en Asia Oriental, que se enmarcan en *Lesson y Learning Studies*. Las *Lesson Study* responden a una actuación sistemática de investigación mediante la práctica educativa que se origina en Japón y con gran repercusión en Norte América y más recientemente en Europa: Noruega, Suecia, y Reino Unido con profesionales de referencia internacional como Catherine Lewis (Norte América), Deborah Larssen (Noruega), Ference Marton (Suecia), John Elliot, Wasyl Cajkler, Braham Norwich (Reino Unido). En España, concretamente en Málaga, el Grupo de Investigación del PAI Andalúz ha introducido el método en proyectos universitarios coordinados por Encarna Soto y M^º José Serván. A su vez, en Valencia, el Grupo de Investigación IGALA (*Interdisciplinary Group on Active Learning and Assessment*) ha aplicado el método *Lesson Study* desde el año 2015 en la formación docente de infantil y primaria de la Universidad Católica de Valencia, coordinado por la Dra. M.Laura Angelini.

Lesson Study es un método de investigación que parte de la propia aula. Es el eje de la formación inicial principalmente en Japón y más recientemente en países del entorno asiático como Malasia, Singapur y China, países, por otro lado, con excelente desempeño en los afamados informe PISA. El método es de carácter inclusivo ya que hace partícipes del proceso al alumnado, a los docentes o futuros docentes, al colegio, conformando así una comunidad educativa.

Como se describió anteriormente, los investigadores están descubriendo las complejidades y los desafíos del desarrollo profesional, dentro de los campos de la enseñanza pre y en servicio (Edwards y Mutton, 2007; Deforges, 2015; Dudley, 2013; Burns et al, 2007) y pedagogos como Darling-Hammond y McLaughlin (2011) han cuestionado durante mucho tiempo por qué el desarrollo profesional se ofrece tan a menudo en formas que son contrarias a las que se cree que promueven el aprendizaje.

Cochran-Smith y Lytle (1999) abogan por un enfoque de indagación para el aprendizaje profesional en la educación, idea que más adelante reafirma Darling-Hammond (2003). Del mismo modo, Lewis, Perry, Friedkin y Roth (2012) sostienen que situar a los profesores en el centro de su propio desarrollo es vital para que estén intrínsecamente motivados y sean capaces de mantener el desarrollo pedagógico a lo largo del tiempo.

4.2 Conceptualización de *Lesson Study*

Se entiende por *Lesson Study* al proceso de desarrollo profesional docente utilizado para mejorar la práctica educativa desde la observación de retos educativos e identificación de tipologías de aprendizaje. En Valencia, lo hemos denominado “práctica compartida” ya que se centra en el trabajo colaborativo de los docentes sobre su propio ejercicio y en el estudio de lecciones experimentales (Angelini y Álvarez, 2018). Se planifican lecciones atendiendo a la individualización del aprendizaje.

La identificación de estilos de aprendizaje mediante la observación de alumnos-caso permite diseñar y analizar críticamente el ejercicio docente. Este proceso de investigación lo realiza un grupo de docentes que se reúne de forma regular durante un periodo de tiempo para diseñar, experimentar y analizar el desarrollo de una lección (Stiegler y Hiebert, 1999; Fernandez y Chokshi, 2002; Chokshi y Fernandez, 2004; Fernandez y Yoshida, 2004; Lewis, 2002; Lewis y Tsuchida, 1997, 1998; Yoshida, 1999). Por tanto, el método *Lesson Study* pretende mejorar tanto la práctica educativa desde la investigación-acción: la investigación para comprender mejor las prácticas; y la acción

o ejercicio docente para optimizar la docencia (Cain y Allan, 2017; Ion, Stîngu y Marin, 2018).

Figura 10

Procedimiento para la ejecución del método *Lesson Study*



Los docentes diseñan, aplican, revisan y reformulan la propuesta metodológica de las lecciones, los contenidos y el aprendizaje del alumnado mediante un regular y sistemático trabajo colaborativo y crítico (Perez Gómez y Soto Gómez, 2011). Cada ciclo comprende el desarrollo colaborativo y cíclico de una lección, entendida como un proceso de interacción entre docentes y alumnado que puede ocurrir durante un periodo de tiempo prolongado. Lewis et al. (2009: 43) sugiere que la *Lesson Study* japonesa no debe ser confundida con una metodología para producir simples planificaciones dado que está limitada por un contenido específico - un tema, concepto o habilidad, con objetivos de aprendizaje y desarrollo a corto y largo plazo.

4.3 Los Orígenes de Lesson Study

Lesson Study es un método de formación profesional docente cuyo origen se remonta a los albores del 1800 en Japón, periodo Meiji, coincidiendo con la aparición

de la escuela reglada en el país asiático (Inagaki, 1995; Makinae, 2010) por lo que *Lesson Study* está en el ADN del sistema educativo nipón y resulta prácticamente imposible desligar uno del otro.

Murata y Takahashi (2002) y Murata (2011) describen como desde los inicios, el gobierno Meiji pone especial atención a la formación docente con diferentes medidas: a saber, la creación de escuelas normales para la formación de docentes, la invitación a especialistas externos, fundamentalmente de Estados Unidos, a evaluar y propugnar medidas de mejora e, igualmente, facilitar la movilidad a países de occidente de los docentes y futuros docentes nipones para completar su formación.

Cabe destacar la adopción por parte de las autoridades niponas de las aportaciones de Pestalozzi, Zurich 1746-1827, que aboga por docentes capaces de lograr el desarrollo integral del discente, para ello sugiere un sistema de formación que incluya observación de clases, así como sesiones críticas sobre las observaciones (Murata, 2011). A partir de 1920, las autoridades propugnan una mayor autonomía del docente, hasta el momento las directrices nacionales eran muy centralistas y unificadas, dicha autonomía resulta en un énfasis sobre el alumno y su aprendizaje con la aparición de nuevas metodologías y métodos de enseñanza entre los que destaca la resolución de problemas (Murata, 2011).

Este modo de trabajar se ha demostrado útil para la formación docente y beneficioso para el sistema educativo japonés; y con el tiempo ha ido sumando adeptos en otros países: China, Malasia, Australia, Estados Unidos y más recientemente, diversos países europeos como Reino Unido, Noruega o España (Murata, 2011).

En cuanto a la formación docente en la actualidad en Japón, destaca el uso generalizado de *Lesson Study* como parte fundamental del proceso formativo inicial y de reciclaje. Los futuros docentes hacen periodos de prácticas en escuelas durante sus estudios universitarios y en ellos deben someterse al método *Lesson Study*. De igual modo, forma obligatoria, los docentes en activo transitan varios procesos de reciclaje con *Lesson Study* en su primer, quinto y décimo año en activo.

La formación docente es considerada en Japón como un proceso continuo; y la docencia se concibe como un proceso cuyos objetivos solo pueden ser alcanzados a largo plazo. Así pues, contrariamente a lo que en ocasiones se pueda creer, el objetivo de *Lesson Study* no es exclusivamente mejorar habilidades docentes (Fujii, 2014). En Japón, *Lesson Study* se desarrolla a través de 3 niveles diferentes que funcionan de manera paralela pero que se apoyan entre sí: a nivel de cada una de las escuelas, a nivel regional y finalmente a nivel nacional (Takahashi, 2006; citado por Fujii, 2014). Cada *Lesson Study* suele durar un año, normalmente, al finalizar el curso escolar cada colegio decide el tema de investigación sobre el que versará *Lesson Study* el curso siguiente y se planifican varios ciclos de *Lesson Study*. Cada ciclo incluye la planificación e impartición de una lección experimental y e inmediatamente después, se realiza una discusión sobre la misma que dura una sola sesión (*debriefing*). Las reflexiones sobre el aprendizaje de los maestros tras todo el proceso de *Lesson Study* suele documentarse y publicarse al término del proceso.

El mismo ciclo de *Lesson Study* se estudia desde los distintos niveles y, a pesar de ser el mismo ciclo, cada uno de los niveles tiene un propósito diferente: a nivel nacional el foco se pone en la investigación donde un docente experimentado o un académico se responsabiliza del impartir la lección experimental. Dicha lección se caracteriza por el uso de materiales o tareas que no se han utilizado con anterioridad o que resultan especialmente complejos. El objetivo es estudiar la idoneidad de dicho material o técnica para su propósito educativo.

En segundo nivel corresponde al distrito donde grupos de *Lesson Study* de los diferentes centros educativos se reúnen para abordar fines educativos a medio-largo plazo. Su objetivo principal, por tanto, es la mejora de algún aspecto educativo en la región, es decir, la búsqueda del bien común.

A nivel escolar, sin embargo, el foco se dirige a conseguir el objetivo o misión de la escuela. Los equipos de *Lesson Study* escolares normalmente se centran en la mejora de la enseñanza de contenidos habituales en sus aulas; en ocasiones las modificaciones que aplican son mínimas; sin embargo, el tiempo y trabajo empleados es considerable. Además de sus otras tareas profesionales, es común que los docentes nipones dediquen

tiempo cada día para preparar las *Lesson Study*, aun así, es habitual que un ciclo tenga una duración superior a medio año. Esta dedicación tan prolongada y minuciosa resulta en unas propuestas y planificaciones muy detalladas, las cuales son, sin duda, una de las características fundamentales del modelo japonés de *Lesson Study* (Fujii, 2014).

4.4 Aportes de Lesson Study

En Hong Kong, el modelo de *Lesson Study* japonés se fusiona con una teoría fenomenográfica del aprendizaje denominada “teoría de la variación” que se inicia en Suecia y luego en Hong Kong por Ference Marton y sus colaboradores (Lo, Pong y Chik, 2005; Lo, 2006, 2012; Kincheloe, 2012; Marton y Pang, 2006; Runesson y Gustafsson, 2012; Marton, 2014).

La teoría de la variación se centra en los resultados de la investigación fenomenográfica, un compendio de conceptos teóricos que los docentes pueden utilizar para estructurar las experiencias de aprendizaje de forma que atiendan al punto de vista individual (Elliott, 2015). La teoría de la variación se resume en:

- a. el objeto de aprendizaje propuesto, llevado a la práctica y vivido.

Los objetos de aprendizaje son las finalidades que persiguen las actividades propuestas. Tales finalidades están en consonancia con las categorías de dominio cognitivo de Bloom (1956). La categorización de dichas finalidades de aprendizaje desprende un aspecto general y otro específico. El primero se refiere a las capacidades, habilidades de pensamiento de orden superior, disposiciones, actitudes y virtudes, que se deben cultivar en el alumnado como objetivos a largo plazo; mientras que el último se refiere al contenido del tema sobre el cual la capacidad cognitiva está en desarrollo. La teoría de la variación integra el aprendizaje del contenido de la materia con el aprendizaje de las capacidades más genéricas ya que los dos aspectos de un objeto de aprendizaje están estrechamente vinculados entre sí.

Por lo tanto, al seleccionar “un objeto de aprendizaje” no solo se debería hacer referencia a un conjunto de temas que conforman una disciplina académica, sino que

se debería hacer referencia también al motivo que justifica el aprendizaje de un tema específico en relación a la aplicación y al sentido que los aprendices darán a ese conocimiento en sus vidas (Lo, Pong y Chik, 2005: 15).

La teoría de la variación es compatible con el enfoque de Stenhouse sobre el conocimiento del contenido en el currículo. Lo (2006, 2012) sostiene que los objetos de aprendizaje en la teoría de variación no han de relacionarlos con los objetivos conductuales. Un objeto de aprendizaje es siempre dinámico y, por tanto, no se ciñe a términos de resultados de aprendizaje pre-establecidos y estáticos, puesto que las “características críticas” que deben discriminarse no se pueden identificar y predeterminar independientemente de la experiencia que el alumnado tiene del objeto de aprendizaje durante el proceso (Lo, 2012: 51). El objeto de aprendizaje apunta solo al principio del proceso de aprendizaje más que al final del mismo. En este sentido, la teoría de la variación coincide con la visión de Stenhouse de un proceso valioso educativamente (Stenhouse, 1975: 7).

a. Aprendizaje consciente

- i. El aprendizaje supone la distinción de los aspectos más fundamentales del contenido que antes no han sido discernidos o percibidos (Lo, Pong y Chik, 2005: 18).

b. Discernimiento y variación

- i. Lo (2012) argumenta que las teorías del aprendizaje comprenden tres aspectos: el filosófico, el teórico y el práctico. A nivel filosófico las teorías están vinculadas a una visión del mundo; a nivel teórico, para explicar cómo el aprendizaje efectivo tiene lugar; y a nivel práctico, están vinculadas a los principios de diseño de la instrucción que posibilitan su viabilidad en situaciones reales (Lo, 2012: 9-10). Podemos afirmar que los aportes de la teoría de la variación a *Lesson Study* se evidencian desde el diseño de experiencias de aprendizaje y el

discernimiento necesario para su aplicación (Lo, Pong, y Chik, 2005:21). Las funciones de los docentes han de abarcar:

1. identificar los objetos de aprendizaje beneficiosos para el alumnado y sus dificultades de aprendizaje;
2. identificar las variaciones en el entendimiento de los estudiantes del objeto previsto de aprendizaje;
3. diseñar experiencias de aprendizaje para favorecer la asimilación de los contenidos mediante el uso de patrones de variación adecuados.

Respecto a la teoría de la variación, Lo, Pong y Chik (2005) argumentan que esta permite minimizar la brecha en la preparación de la lección. Los autores sostienen que en las reformas educativas llevadas a cabo a comienzos del siglo XXI, el énfasis ha recaído en los métodos de enseñanza mientras que las consideraciones sobre el objeto de aprendizaje se han visto relegadas a un segundo plano. Como efecto colateral de esta “categorización” también se evidencia la falta de atención sobre los principios de procedimiento adecuados para su manejo en el aula. La teoría de la variación no estipula las estrategias pedagógicas a aplicar. Sin embargo, ofrece principios procedimentales que favorezcan la creación de las condiciones adecuadas para que se dé el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades de un objeto de aprendizaje (Lo, Pong y Chik, 2005: 26).

Kim-Eng y Lo (2013) en la línea de Clandinin y Connelly (1992), afirman que la visión de los docentes como ejecutores del currículo y no como creadores del currículum podría haber perjudicado las reformas curriculares realizadas. Argumentan que los docentes tienden a asumir un rol pasivo frente al currículo centralizado. Afirman que la desconexión viene dada desde el énfasis en la teoría desvinculada de su práctica. Sin embargo, las *Lesson Study* japonesas constituyen una llamativa excepción dado que las discusiones sobre el aprendizaje del alumnado se basan en evidencias extraídas de la práctica. Los autores coinciden con Marton (2014) en que el aporte de la teoría de la

variación a las *Lesson Study* está vinculado al tipo de investigación-acción colaborativo cuya aplicación reduce la diferencia de rendimiento entre alumnado con resultados altos y bajos. Instan, a su vez, a la reformulación organizativa de las lecciones de acuerdo a los conjuntos de capacidades en desarrollo.

4.5 Concepciones Erróneas de *Lesson Study*

Son muchas las adaptaciones del método *Lesson Study* en diferentes países tomando como referencia a las *Lesson Study* japonesas. Es inevitable que se encuentren variaciones dado que las lecciones experimentales se ciñen al contexto en las que se aplican (Cajkler, Wood, Norton, y Pedder, 2014; Bjuland, y Mosvold, 2015, Cajkler y Wood, 2016; Angelini y Álvarez, 2018).

En general, estas adaptaciones encuentran acogida en los diferentes contextos en los que se aplica. Sin embargo, hay un debate candente sobre lo que es y lo que no es *Lesson Study*. Hay autores que miran con recelo algunas de las adaptaciones o simplemente, consideran que es menester clarificar algunos malentendidos sobre las *Lesson Study* japonesas. Fujii (2014) pretende desmitificar ciertas asunciones en torno a las *Lesson Study*. El autor argumenta que *Lesson Study* no es un taller. Aclara que el punto de partida de *Lesson Study* es un grupo de maestros analizando los objetivos educativos y la situación actual del alumnado para formular el objetivo y la pregunta de investigación de la *Lesson Study*. Así pues, la iniciativa parte del docente. El planteamiento de los talleres, por otro lado, parte de dar solución a un determinado problema o reto, desde el facilitador del taller hacia abajo, es el creador del taller el que plantea la tarea o reto a resolver a partir de un problema ya dado.

Las *Lesson Study* sin embargo, parten del grupo docente, es el equipo el que analiza los objetivos en un determinado centro. Como Lewis (2002), Stepanek, Appel, Leong, Mangan, y Mitchell (2006) y Fujii (2014), entre otros, señalan, este tipo de planteamiento muy centrado en tareas se evidencia en los informes que se escriben post- *Lesson Study* donde hay poca o nula referencia a la pregunta de investigación. De

hecho, las *Lesson Study* que tiende a desvirtuarse con este tipo de prácticas es la falta de un propósito real.

Las *Lesson Study* tienen una finalidad genuina y relevante para el equipo que la establece. Hay una razón detrás del tema de estudio: el tema resulta complicado de impartir para los docentes, o resulta complejo de aprender para los alumnos, puede que no resulte especialmente dificultoso de enseñar y aprender y que, sin embargo haya algunos aspectos que induzcan a confusión. Según Fujii (2014), en ocasiones se elige porque es novedoso o ha sido incluido en el curriculum recientemente. Incluso en casos donde se hacen observaciones reales en aulas, desubicar *Lesson Study* del contexto real donde se acuerda el tema como hemos mencionado anteriormente, resulta en una versión desvirtuada de las *Lesson Study*.

Resulta preciso añadir que las *Lesson Study* deben investigar aspectos pedagógicos y contenidos que los docentes encuentran dificultosos de impartir siempre que partan de la realidad del colegio. No debe concebirse las *Lesson Study* aisladas del curriculum o de las experiencias extraídas de la observación del aprendizaje de los propios alumnos (Chokshi y Fernandez, 2004; Fujii, 2014).

Por otro lado, la aplicación de lecciones experimentales conlleva una planificación meticulosa y puede resultar poco práctico llevarlas a cabo con frecuencia. Sin embargo, los efectos de un trabajo intenso en la planificación de unas pocas lecciones pueden resultar muy esclarecedor. Por el solo hecho de embarcarse en la planificación según *Lesson Study*, los docentes desarrollan una ‘conciencia de *Lesson Study*’ en su práctica diaria, como por ejemplo anticiparse a las dificultades de aprendizaje de los algunos alumnos (Chokshi y Fernandez, 2004).

Otra idea que puede llevar a confusión es pretender extrapolar lecciones experimentales a otras realidades de aula. Los docentes que llevan a cabo *Lesson Study* planifican sus lecciones con vista de alcanzar un objetivo específico. Aprender los principios generales de *Lesson Study*, ideas y estrategias para abordar ciertos contenidos, entre otros, no significa aplicar *Lesson Study*. Los autores argumentan que

las *Lesson Study* no se crean para formar parte de un repositorio unificado de un curriculum.

Para finalizar, otra noción sobre la práctica de *Lesson Study* que puede entenderse como evaluación del docente es la presencia de observadores en el aula. Esto puede suponer nerviosismo, timidez o incomodidad al impartir la lección experimental delante de otros profesionales. Es cierto que tradicionalmente las observaciones en las aulas se han realizado en un contexto de evaluación del desempeño docente. Sin embargo, la gran diferencia entre esta práctica tradicional y *Lesson Study* radica en el cambio de objeto a evaluar. En *Lesson Study* se evalúa la efectividad de la instrucción basada en el éxito del aprendizaje del alumnado.

Cabe añadir, que no se esperan lecciones experimentales perfectas para llegar a discusiones significativas. El énfasis está en la oportunidad de compartir en el sentido extenso de la palabra con otros profesionales de la educación y en alejarse de la idea errónea de que el docente es el centro de atención (Lampley, Gardner y Barlow, 2018). Autores como Lewis et al. (2009), Dudley (2013), Fujii (2014), Leavy (2016), Larssen et al. (2018) han profundizado sobre el debate post- *Lesson Study* y coinciden en que una de las mayores virtudes del método se encuentra en la posibilidad de reflexionar sobre cómo la lección experimental contribuyó al aprendizaje en lugar de ceñirse a una percepción holística del desempeño docente ('ha ido todo bien').

Cajkler et al., (2013) y Cajkler y Wood (2016) llevaron a cabo una serie de entrevistas con antiguos mentores y futuros docentes sometidos a las *Lesson Study*, las voces de estos agentes manifiestan la apreciación de diferentes ventajas. En primer lugar, ofrece espacio y tiempo para que los mentores y los futuros docentes de la escuela se involucren en una discusión participativa sobre el aprendizaje y la enseñanza. Las experiencias de prácticas tienden a convertirse en un enfoque de ensayo y error en el que el futuro docente intenta interpretar los comentarios del mentor, pero habitualmente trabaja solo, aislado. La simbiosis que se genera al trabajar juntos y debatir sobre la enseñanza y el aprendizaje, logra una comprensión más profunda de las cuestiones pedagógicas y su aplicación a la práctica.

Otra ventaja de las *Lesson Study* es que se centra en el aprendizaje de los alumnos durante la observación. La observación basada en la formación inicial docente suele centrarse en el papel del profesor, lo cual es importante, pero deja el rol y la actividad de los alumnos en un segundo plano. *Lesson Study* invierte este patrón y pide al equipo que considere cómo los alumnos abordan la lección, y qué pruebas pueden obtenerse sobre el grado en que ha comprendido lo que se ha enseñado.

Por último, dan a los mentores y a los futuros docentes una oportunidad mucho mayor de trabajar juntos y de desarrollar un enfoque de colaboración en su trabajo de forma más general. Al desarrollar un diálogo más sostenido y crítico sobre la enseñanza y el aprendizaje, existe una base más segura sobre la que desarrollar otros aspectos de las relaciones entre mentores y futuros docentes.

Entre los principales logros de aprendizaje comunicados se encuentra que los mentores mejoran su comprensión y práctica a través de las observaciones de las reacciones de los estudiantes a la enseñanza. A su vez, los futuros docentes desarrollan habilidades profesionales. A pesar de los diversos niveles de alfabetización pedagógica, el trabajo colaborativo que acontece en las *Lesson Study* favorece el crecimiento del capital pedagógico (capital profesional, en palabras de Hargreaves y Fullan, 2012), llegando a ser más conscientes y receptivos con el alumno como resultado. (Cajkler y Wood, 2016b, p. 95). En definitiva, se trata una vez más de mostrar el camino hacia un aprendizaje y consciente del futuro docente.

4.6 Retos en la Aplicación de *Lesson Study*

Uno de los paradigmas a los que se enfrentan los docentes que utilizan *Lesson Study* es identificar y diferenciar el aprendizaje accidental del aprendizaje intencionado. Aún siendo experimentados en la aplicación de *Lesson Study* es posible que en ciertos casos los docentes desatiendan en parte esta diferencia.

Chokshi y Fernandez (2004) identifican algunos retos en la aplicación de *Lesson Study*:

Advertir que la investigación es un componente constituyente de *Lesson Study*. Seleccionar un tema y diseñar actividades no promueve la investigación. Los grupos que hacen *Lesson Study* han de asegurarse de formular y responder a la pregunta de investigación en cada etapa del proceso. Por lo tanto, el objeto de investigación no solo parte de una hipótesis o pregunta de investigación, sino que debe proveer de directrices para observar la lección experimental y brindar un marco de actuación para identificar y recoger evidencias.

Comprender que *Lesson Study* es un proceso generador de prácticas que permite a los docentes mejorar continuamente su enseñanza y redireccionarla en función de las necesidades del alumnado. Por lo tanto, *Lesson Study* no es una colección de lecciones estáticas. Por el contrario, pretende estimular la investigación basada en experiencias dinámicas de aula.

Aceptar la crítica constructiva de los observadores durante el post- *Lesson Study*. El verdadero propósito de *Lesson Study* es convertir la práctica diaria en una comunidad de aprendizaje, donde todos los agentes involucrados sientan que pueden respaldarse entre sí en pos de una mejora del aprendizaje. Para ello, el uso de la cortesía verbal, evidencia concreta y lenguaje preciso son elementos indispensables dentro del proceso de *Lesson Study*.

Por su parte, Cajkler y Woods (2021) hacen referencia a los retos que supone en cuanto a la cantidad de tiempo que se necesita para completar con éxito un ciclo de *Lesson Study* (Chassels y Melville, 2009; Parks, 2009; Cajkler y Wood, 2016b). Completar un ciclo de *Lesson Study* requiere un tiempo que a menudo es escaso. Además, no solo es importante la cantidad de tiempo, sino también la forma en que se organiza si participan grupos de futuros docentes (Chassels y Melville; 2009, p. 774).

Incluso cuando se dispone de tiempo, pueden surgir otros problemas. Tsui y Law (2007) señalan que los objetivos contrastados pueden ser evidentes, ya que los formadores de profesores y los mentores de la escuela hacen hincapié en diferentes aspectos del proceso para los estudiantes de magisterio, lo que hace que su trabajo sea más difícil de gestionar.

Marble (2006, p. 92) sugiere que los futuros docentes también pueden tener dificultades con el proceso en sí: dificultades para identificar temas significativos, acordar estrategias de enseñanza y recopilar de datos y proporcionar una crítica colegiada, entre otros. Para prevenirlo, es importante formar a los futuros docentes contextos profesionales y colaborativos antes de ser introducidos en *Lesson Study*. Trabajar de esta manera y al mismo tiempo lidiar con enfoques de enseñanza que todavía se sienten nuevos y desconocidos puede hacer que sea difícil comprometerse positivamente con el proceso. Burroughs y Luebeck (2010) también destacaron esta falta de experiencia ya que consideran que los futuros docentes también pueden carecer de la experiencia necesaria para anticiparse a los conceptos erróneos más comunes entre los alumnos a medida que avanzan en la lección de investigación.

Por último, Marble (2006) subraya la complejidad del papel de los mentores en los centros escolares y sugiere que no siempre es fácil obtener el apoyo de este grupo, ya que no siempre comprenden del todo los objetivos y los procesos que conlleva la realización de un ciclo de *Lesson Study*. Esto le lleva a subrayar que, para superar este reto, es necesario coordinar el apoyo y la formación de los mentores.

4.7 La Influencia del Contexto en Lesson Study

Como se ha mencionado, el uso de *Lesson Study* se ha ido popularizando en formación inicial docente. Esta popularización ha llevado irremediablemente a la adaptación del modelo a las diferentes realidades y culturas donde se ha instaurado (Larssen, 2021). Como podrá verse en el apartado de metodología de este trabajo, también en la Universidad Católica de Valencia se ha procedido a una adaptación capaz de encajar en el contexto español, donde, por poner un ejemplo, es complicado contar con más de un docente en el aula. Sin embargo, las diferencias culturales no son las únicas que precisan de adaptaciones, también los planes de estudios, las diferentes instituciones donde se emplea *Lesson Study* en la formación docente, etc., puede requerir de ciertos acomodos.



La bibliografía al respecto de las diferentes adaptaciones que ha sufrido el método *Lesson Study* tras su salida de Japón ha sido ampliamente discutido en la literatura, Fujii (2014) se muestra especialmente interesado en desarrollar un marco de actuación que permita asegurar los mínimos para que, a pesar de las adaptaciones, se pueda seguir considerando *Lesson Study*. Por su parte Stigler y Hiebert (2016), aportan una interesante reflexión al respecto de cómo adaptar un método, copiarlo, no siempre es sinónimo de obtención de los mismos resultados, las diferencias entre las dos realidades deben tenerse en cuenta y, por tanto, acomodarse a la nueva realidad. Así pues, *Lesson Study* es un modelo flexible y su “exportación” supone, casi con total seguridad, una cierta adaptación, sin embargo, se muestra inflexible respecto a sus componentes fundamentales, a saber, objeto de investigación, observación, planificación, revisión.

A este respecto, Cajkler y Woods (2021) proporcionan una clasificación de las diferentes adaptaciones que se han producido como consecuencia de la adaptación a diferentes contextos. (tabla 1).

Tabla 1. *Lesson Study* y sus adaptaciones en la formación inicial docente. Cajkler y Woods (2021)

	Tipo de LS	Estudios
Enfoques universitarios e híbridos	Microteaching entre iguales LS / Enseñanza recíproca entre iguales en un entorno no escolarizado	Carrier (2011); Cohan y Honigsfeld (2007); Demiburlak (2011); Fernández (2005, 2008, 2010); Fernández y Robinson (2006); Griffiths (2016); Sulaiman, Ismail, y Zaharim (2011); Zhou y Martinovic (2017).
	Enseñanza entre iguales en un entorno no escolar, que conduce a una lección de investigación escolar	Mostofo y Zambo (2015); Plummer y Peterson (2009); Ricks (2011); Pektas (2014)
	Planificación en un contexto universitario, seguida de clases impartidas en un entorno escolar	Leavy (2010); MacMahon y Hines (2008); Martin y Clerc-Georgy (2015)
Enfoques basados en	Asociación entre el mentor de la escuela y el futuro docente	Cajkler y Wood (2016a/b); Cajkler et al (2013); Jansen y Spitzer (2009)

	Grupos de futuros docentes con facilitación y consulta con los mentores de la escuela. En algunos casos, también apoyo de profesores universitarios	Akerson, Pongsanon, Park Rogers, Carter y Galindo (2017); Amador y Carter (2018); Amador y Weiland (2015); Bjuland y Mosvold (2015); Carter y Amador (2015); Chassels y Melville (2009); Gurl (2010); Gurl (2011); Helgevold, Næsheim-Bjørkvik y Østrem (2015); Juhler (2016a/b); Leavy (2015); Leavy y Hourigan (2016, 2018); Munthe, Bjuland, y Helgevold (2016); Myers (2012); Parks (2008); Rasmussen (2016); Sims y Walsh (2009); Suh y Fulginiti (2012); Tsui y Law (2007)
	Grupos de futuros docentes y profesores que trabajan de forma independiente	Lamb (2015); Lamb (2016); Mármol (2006); Mármol (2007); Parks (2009).
Enfoques heterodoxos	Enfoque práctico adaptado	Monnier (2016)
	Estudio parcial de las LS y del plan de estudios	Berenson y Nason (2003); Burroughs y Luebeck (2010); Cavey y Berenson (2005); Chichibu (2016); Lamb (2013); Matthews et al (2009)
	Enfoques de LS en un día de estudio; estudio de lecciones en un día	Von Esch y Kavanagh (2018)
	Estudio de caso de colaboración en la universidad	Soto Gómez, Serván y Pérez (2015)
Estudio de aprendizaje	Estudio de aprendizaje	Cheng (2014); Davis y Dunhill (2008); Lai y Lo-Fu (2013); Soto Gómez, Serván, y Pérez (2015); Wood (2013); Yuk (2011).

4.8 *Lesson Study* Como Proceso de Investigación

La fase de investigación, conocida en Japón como "*kyouzai kenkyuu*" y que podría ser traducido como "el estudio de los materiales para la enseñanza" es una parte esencial de las *Lesson Study*. Es en este momento cuando los profesores, o futuros docentes, deben estudiar los documentos del plan de estudios e investigar el tema de la lección de investigación leyendo artículos académicos y examinando otros materiales pedagógicos. Sin embargo, según Takahashi y McDougal (2016), muchos proyectos de *Lesson Study* fuera de Japón omiten este primer paso esencial en la planificación de la lección de investigación o lección experimental. También admiten que la duración de la etapa de planificación es muy diferente en los diversos contextos culturales, lo que,

como se ha mencionado anteriormente, puede ser un reflejo de las limitaciones institucionales y curriculares. Mientras que en Japón la fase de planificación puede durar varias semanas, en otros contextos puede ser mucho más corta.

Es importante tener en cuenta que los estudiantes de magisterio necesitan apoyo para poder generar preguntas de investigación apropiadas sobre su práctica, diseñar una lección de investigación que aborde sus preguntas de investigación y ser alentados a adoptar un enfoque de enseñanza basado en la investigación que sostenga su propio aprendizaje profesional, no solo durante su formación académica sino a lo largo de su desempeño profesional (Fernández, Cannon y Chokshi, 2003). Está claro que no es una empresa fácil a sabiendas de las interminables exigencias que se imponen a los estudiantes de magisterio y a los profesores recién titulados. Resulta fundamental que el futuro docente identifique al aula como lugar de aprendizaje y desarrollo profesional a lo largo de todo su ejercicio docente (Marble, 2006).

4.9 La Observación en Lesson Study

El papel de la educación en la sociedad está ligado al crecimiento y desarrollo de la misma. Fuertes-Camacho (2011) sostiene que la educación es transformación que ha de ser impulsada por cada docente. El docente, en su labor diaria, ha de reflexionar creativa y críticamente sobre su desempeño en las aulas para que estas se conviertan en verdaderos laboratorios de investigación educativa (Stenhouse, 2012; García-Martínez y Barbosa, 2018). Se espera que ocurra así un efecto dominó ya que dicho ejercicio repercute en la formación de individuos que descubren, construyen, experimentan, analizan, interpretan y piensan de manera crítica. Es precisamente este modo de ejercer la profesión y todo lo que acarrea en dicha práctica a lo que debe aspirar la formación de futuros docentes.

Por lo tanto, y desde esta concepción de la labor educativa, la observación de las prácticas debería sostenerse de dos pilares fundamentales: la observación activa y reflexiva del propio ejercicio docente y la observación activa y estructurada del

aprendizaje de los infantes (Latorre, 2003; López-Vargas y Basto-Torrado, 2010; Colmenares, 2012). El fin último es recabar información que el docente ha de interpretar (Herrero, 1997; Coll y Onrubia, 1999; Lo, Pong y Chik, 2005; Coll, Onrubia y Mauri, 2008; Clarà y Mauri, 2010). La observación de las prácticas escolares, utilizada como técnica de investigación educativa, debe tener un carácter intencionado, específico y sistemático que requiere de una planificación previa que nos posibilite recoger información referente al problema o la cuestión que nos preocupa o interesa.

Diferentes autores llevan a cabo una clasificación de los diferentes tipos de observación en aula que se diferencian en lo procedimental y en los objetivos a alcanzar (Croll, 1995; Allwright, 1988; Burns, 1999; James, 2001; Cots, 2004; Lagasabater y Sierra, 2005; Cuadros, 2009). Una clara descripción de los tipos de observación se encuentra en Fuertes-Camacho (2011).

a. Observación directa / Observación indirecta: La observación es directa cuando el docente-investigador entabla contacto personalmente con el hecho a investigar. La observación es indirecta cuando al docente-investigador se le informa de las observaciones realizadas por otras personas.

b. Observación participante o participativa / Observación no participante o no participativa: autores como Croll (1995), Cots (2004); Lagasabater y Sierra (2005), Cuadros (2009) y Fuertes-Camacho (2011) coinciden en que la observación participante responde a una estrategia de investigación de diseño cualitativo que permite tener acceso a información dentro de un contexto natural. El investigador-partícipe de las experiencias dentro del contexto físico-temporal en el que se desarrollan. Por otro lado, en la observación no participante, el investigador no es partícipe y no interviene en la acción.

c. Observación estructurada / Observación no estructurada: Fuertes-Camacho (2011) coincide con Scott y Usher (1999) y Cohen, Manion, y Morrison (2011) en que la observación debería seguir parámetros bien

estructurados con el fin de que sea sistemática. Por el contrario, la observación no estructurada no sigue una estructura preestablecida y depende de lo que acontezca en el contexto en que se aplica, sin planificación anticipada.

d. *Observación de campo / Observación de laboratorio*: La observación de campo responde a un modelo descriptivo en ciencias sociales. Tiene lugar en el lugar donde ocurren los hechos. La observación de laboratorio puede aplicarse en escenarios seleccionados con antelación y con grupos preestablecidos.

e. *Observación individual / Observación de equipo*: La observación individual la realiza un solo investigador quien conduce una investigación en solitario o que forma parte de un equipo de investigación. En este último caso, todos los miembros del equipo podrían realizar la misma observación para luego contrastar los datos recogidos.

En la presente investigación se sigue dos modelos estructurados de *Lesson Study* de Dudley (2011) y Lewis y Hurd (2011); combinados y adaptados al contexto español. Las parrillas de observación se pueden consultar en el Anexo 5.

Uno de los procesos clave en cualquier *Lesson Study* es el uso de la observación. Tradicionalmente, es la observación la que ha ofrecido el principal conjunto de pruebas para que los participantes formen sus reflexiones evaluativas después del final de la lección de investigación. Sin embargo, como señalan Larssen et al. (2018), los procesos involucrados en la observación de una lección de investigación dentro de lecciones de *Lesson Study* en la formación inicial del profesorado a menudo están mal descritos y no es fácil determinar cómo se completó una observación y cómo se recogieron los datos de observación.

Tabla 2. Modelos de observación de los compañeros de Gosling (Gosling, 2002, p. 5)

Característica	Modelo de evaluación	Modelo de desarrollo	Modelo de revisión por pares
<i>¿Quién lo hace y a quién?</i>	El personal superior observa al resto del personal	Los desarrolladores educativos observan a los profesionales; o los profesores expertos observan a otros en un departamento	Los profesores se observan entre sí
<i>Propósito</i>	Identificar el bajo rendimiento, confirmar la prueba, la evaluación, la promoción, la garantía de calidad, la evaluación	Demostrar competencia/ mejorar las competencias docentes; evaluación	Participación en el debate sobre la enseñanza; reflexión propia y mutua
<i>Resultado</i>	Informe/juicio	Informe/plan de acción; aprobado/no aprobado PGCert	Análisis, debate, experiencia más amplia de los métodos de enseñanza
<i>Estado de las pruebas</i>	Autoridad	Diagnóstico de expertos	Percepción compartida por los compañeros
<i>Relación del observador con el observado</i>	Potencia	Experiencia	Igualdad/mutualidad
<i>Confidencialidad</i>	Entre el director, el observador y el personal observado	Entre el observador y el observado, el examinador	Entre el observador y el observado - compartido dentro del conjunto de aprendizaje
<i>Inclusión</i>	Personal seleccionado	Seleccionado/ muestra	todo
<i>Sentencia</i>	Aprobado/reprobado, puntuación, evaluación de la calidad,	Cómo mejorar; aprobado/reprobado	Comentarios constructivos y sin prejuicios



	digno/indigno		
<i>¿Qué se observa?</i>	Desempeño docente	Actuación docente, clase, material didáctico,	Actuación docente, clase, material didáctico,
<i>¿A quién beneficia?</i>	Institución	Lo observado	Mutua entre pares
<i>Condiciones de éxito</i>	Procesos de gestión integrados	Unidad central eficaz	La enseñanza se valora, se discute
<i>Riesgos</i>	Alienación, falta de cooperación, oposición	No hay propiedad compartida, falta de impacto	Complacencia, conservadurismo, falta de concentración

Según Foster (1996) la observación educativa puede tener diferentes frentes como la evaluación del profesorado, la inspección de las escuelas y la formación del profesorado, así como el papel de la investigación profesional. Como señalan Wood et al. (2021) esta versatilidad dificulta su acotamiento. En el caso de las *Lesson Study* el factor más importante a tener en cuenta es el hecho de que la observación es un proceso realizado entre pares en un espíritu de apoyo mutuo y de investigación colaborativa. Por su parte Gosling (2002) divide la observación entre pares en tres modelos.

4.10 La Lección Experimental en Lesson Study

La planificación colaborativa es otro componente esencial de *Lesson Study*. Si bien la noción de “colaboración” suele tener connotaciones positivas y se ha comprobado que aporta grandes beneficios a los futuros docentes (Cajkler, Wood, Norton y Pedder, 2013; Cajkler y Wood, 2015). Es comprensible que surjan tensiones entre mantener una postura crítica y mostrar apoyo durante el proceso de estudio de lecciones. Dichas tensiones pueden verse exacerbadas en la formación inicial debido a las relaciones de poder asimétricas que existen entre los futuros docentes, los profesores mentores en las escuelas y los docentes universitarios (formadores de

profesores). Por ejemplo, determinados miembros pueden dominar las discusiones, creando disonancias y conflictos de intereses. También puede haber desacuerdos entre los miembros del grupo de *Lesson Study* y otras personas con conocimientos que asesoran en los proyectos. Parks (2009), por su parte, informa sobre un interesante estudio de caso en el que los futuros docentes trabajaron juntos tan estrechamente que los puntos de vista y los consejos de los otros conocedores se ignoraron en gran medida, lo que dio lugar a un aprendizaje y un desarrollo profesional limitados dentro de este grupo (Norton et al.; 2021).

Por otro lado, numerosos relatos sugieren que se pueden obtener ganancias considerables en el aprendizaje profesional mediante *Lesson Study* en formación inicial docente (Amador y Weiland, 2015; Murata y Pothen, 2011; Sims y Walsh, 2009). Por ejemplo, los futuros docentes se benefician de la planificación con colegas más experimentados debido a sus estilos de enseñanza y rutinas de clase menos desarrollados. Además, estos, con repertorios de clase limitados, pueden ahorrar tiempo y conocer cómo otros profesores planifican y ajustan las clases, al tiempo que desarrollan una comprensión más precisa del aprendizaje de los alumnos. También es probable que los estudiantes de magisterio tengan “una predisposición positiva a aprender sobre la enseñanza” (Marble, 2006, p. 93), lo que podría facilitar su participación en grupos de *Lesson Study* en un futuro, en comparación con sus colegas en activo.

4.11 La Relevancia del Aprendizaje en Lesson Study

El participar en un ciclo de *Lesson Study* implica estudiar aspectos complejos del aprendizaje. Aunque el objetivo principal de las *Lesson Study* en formación inicial docente es que los futuros docentes aprendan del proceso, el potencial de aprendizaje inherente a un ciclo de *Lesson Study* también tendrá consecuencias para los alumnos en el aula. Pensar en el aprendizaje de los futuros docentes puede, y suele, ser lo más dominante en las mentes de los futuros maestros y en las de sus mentores, por encima

de qué aprender sobre aspectos del aprendizaje de los alumnos (Larssen et al., 2018). Además, el aprendizaje de los alumnos en el aula posiblemente influya en la actitud de futuros docentes hacia el resultado del aprendizaje del ciclo de estudio de la lección, creando así una relación dinámica entre el ciclo de estudio de la lección y los procesos de aprendizaje entre los alumnos; y entre los alumnos y los futuros docentes. Esta situación implica que una definición clara del aprendizaje de quién está en juego es un punto muy relevante. También pone de relieve la importancia de dotar a la investigación sobre evidenciar los aprendizajes que acontecen en el aula.

Los enfoques teóricos sobre el aprendizaje que aparecen en la investigación y la integración teórica de las teorías del aprendizaje han sido más bien escasos en la literatura de investigación que se ha centrado en la praxis (Larssen et al., 2018). Esto significa que los aspectos específicos del proceso de aprendizaje deberían hacerse más explícitos en la investigación de *Lesson Study* para integrar los aspectos del aprendizaje en los enfoques pedagógicos adoptados en el aula. Por lo tanto, la complejidad del aprendizaje debería recibir mucha más atención en la investigación sobre *Lesson Study*, centrándose más en las explicaciones y los debates relativos al proceso de aprendizaje como base del marco conceptual; y al abordar tanto la recopilación como el análisis de datos en el contexto de una variedad de partes interesadas, que van desde los alumnos hasta los futuros docentes (Larssen et al., 2018). Un ejemplo de este enfoque es el uso de la teoría de la variación tomada del estudio del aprendizaje para dotar a *Lesson Study* de un marco explícito de aprendizaje (Pang y Ling, 2012).

El enfoque de las perspectivas de aprendizaje durante un ciclo de *Lesson Study* estará necesariamente relacionado con el aprendizaje que tiene lugar entre los alumnos en un entorno de aula. De este modo, podemos prever una relación entre el aprendizaje de los alumnos y el aprendizaje de los futuros docentes. Cuando los estudiantes universitarios de magisterio reflexionan sobre sus experiencias con los grupos de alumnos, deben tener en cuenta estas secuencias de aprendizaje e integrarlas en sus propias reflexiones. De este modo, percibirán el aprendizaje de los alumnos, y su percepción influirá en ellos como consecuencia del principio

comunicativo de relevancia y su importancia para la creación de significado en los procesos interactivos.

4.12 Los Informes y la Diseminación en Lesson Study

Ya se ha visto la relevancia de dotar al docente y al futuro docente de la responsabilidad investigadora que tradicionalmente han acaparado los académicos. Sin embargo, un reto importante es hacer que esta investigación llevada a cabo por los docentes sea útil para la comunidad educativa. Algunos académicos perciben que su trabajo tendrá poco impacto real en los usuarios finales. Muchos docentes, consideran la investigación educativa llevada a cabo por académicos irreal y desconectada de la realidad de las aulas. Además, los académicos suelen considerar la investigación como parte de su desarrollo profesional y no como una forma de abordar las necesidades sociales (Ion, Stîngu y Marin, 2018). Por lo tanto, involucrar a los docentes en la investigación resulta una forma eficaz de conectar la investigación educativa con las necesidades reales del aula, al tiempo que se despierta la conciencia de los profesores sobre su papel clave en la mejora de la práctica. El enfoque en el profesor como investigador tiene obvias implicaciones para la formación inicial del profesorado, que necesita preparar a los futuros docentes para que sean capaces de llevar a cabo una indagación sistemática en su aula. Las *Lesson Study* son un vehículo que puede ayudar a los nuevos profesores a comenzar su vida profesional como profesores-investigadores. Sin embargo, sin una diseminación de los mencionados informes no podemos hablar de un verdadero proceso de investigación y divulgación. Los académicos están llamados a investigar y a compartir con la comunidad educativa el fruto de sus hallazgos. De igual manera, el docente-investigador culminará su proceso al compartir, divulgar, sus hallazgos en el proceso de investigación en *Lesson Study*. Sirva como ejemplo el caso de Japón, cuna de *Lesson Study*, donde el 99% de procesos de investigación con este método son llevados a cabo por docentes y más del 90% de

las publicaciones educativas del país están guiadas por docentes en activo (Lewis, 2014).

4.13 *Lesson Study* y el Desarrollo Metacognitivo

Como se ha visto, en las *Lesson Study* un grupo de docentes se reúne regularmente durante varios meses o durante todo un curso para trabajar en el diseño, la puesta en práctica y la revisión de una lección experimental con el fin de conocer más sobre las estrategias pedagógicas analizadas o resolver algún reto a través de la investigación, y paralelamente, mejorar su formación y su desempeño profesional (Stigler y Hiebert, 1999, p. 110). *Lesson Study* proporciona una plataforma de colaboración para que los profesores creen conocimiento pedagógico y tiendan puentes a la concreción del currículo (Cheng, 2018). Consiguientemente, *Lesson Study* contribuye a desarrollar el PCK, o Conocimiento Pedagógico del Contenido del inglés *Pedagogical Content Knowledge*, sobre la relación enseñanza-aprendizaje, sobre las estrategias de instrucción y sobre la comprensión de temas específicos por parte de los docentes y futuros docentes (Coenders y Verhoef, 2019). Por otro lado, *Lesson Study* permite a los docentes en activo, y los futuros docentes, dominar las habilidades de enseñanza (Angelini y Álvarez, 2018; Galini y Kostas, 2014; Munthe et al., 2016), desplegar su competencia en el diseño instruccional (Cheng, 2011) y suscitar su capacidad de reflexión (Lamb y Aldous, 2016). Además, como sostienen Martin y Clerc-Georgy (2015), la integración del concepto de metacognición y la formación de formadores a través de *Lesson Study* mejora tanto el aprendizaje de los docentes como el de sus estudiantes (Martin y Clerc-Georgy, 2015).

Cabe destacar que, a través de *Lesson Study*, se lleva a cabo un proceso de investigación-acción colaborativa que resulta en la mejora de la práctica docente, del conocimiento y la reflexión de los profesores sobre estrategias pedagógicas efectivas (Lau y Chen, 2013). *Lesson Study* beneficia a los profesores y a los estudiantes al promover en los docentes su capacidad crítica y forzándolos a examinar su propia práctica y consecuentemente a mejorar el aprendizaje de sus estudiantes (Cheung y

Wong, 2014). Las distintas fases del método *Lesson Study*: (i) planificación del aprendizaje de manera colaborativa, (ii) observación de las lecciones y (iii) las discusiones (*debriefing*) posteriores; forman parte de un proceso esencial para que los profesores se conviertan en enseñantes críticos toda vez que favorece la socialización, el aprendizaje dialógico y la colaboración entre docentes.

Igualmente, importante es destacar como la investigación en *Lesson Study* fomenta una reflexión y aprendizaje basado en la evidencia, primeramente, promover estrategias que evidencien los aprendizajes y faciliten la toma de datos objetivos consecuentemente, permite aprender a tomar registros significativos, es decir: recoger y analizar los acontecimientos críticos respecto al aprendizaje para obtener una comprensión profunda de los mismos. Por su parte, Shi y Cheng (2020), sostienen que participar en la discusión, *debriefing*, permite mejorar la calidad de la planificación del aprendizaje y mejora la autorregulación. *Lesson Study* es una plataforma para que los docentes revisen de forma colaborativa sus ideas y mejoren su conciencia metacognitiva para, además, pensar activamente en la enseñanza metacognitiva, primer paso para ser capaz de transmitirla a los alumnos.

5 **DEBRIEFING: ¿PENSAMOS?**

El *debriefing* es, o al menos puede convertirse, en un elemento clave en el proceso de aprendizaje. Tradicionalmente entendido como un proceso analítico posterior a la experiencia, el *debriefing* es una discusión y un análisis de una acción, que evalúa e integra las lecciones aprendidas en la propia cognición y conciencia (Crookall, 2002, 2010, 2013, 2014, 2022). El *debriefing* ofrece oportunidades para explorar y dar sentido a lo que ocurrió durante un evento o experiencia, discutir lo que salió bien e identificar lo que se podría hacer para cambiar y hacerlo mejor la próxima vez (Palaganas et al., 2016; Tipton et al., 2016, Crookall, 2010, 2014, 2023).

En esencia, el *debriefing*, puede considerarse como un episodio durante una situación de aprendizaje en el que los participantes reflexionan y comparten su experiencia, a menudo con el propósito de transformarla en aprendizaje. En el presente trabajo, como ha sido consensuado a través de una entrevista semi-estructurada con el experto David Crookall en agosto del 2022, el concepto de *debriefing* trasciende el momento post intervención pedagógica y abarca una visión extendida de la reflexión con la participación de tres agentes: personal, iguales y formadores o expertos, siempre guiada y acompañada por el formador o *debriefeer*.

En cualquier caso, y como manifiesta Crookall (2010, 2014, 2023) en la mencionada entrevista, lo fundamental no es tanto proporcionar una definición como ser capaz de llevarlo a cabo de manera efectiva y como él mismo advierte: la única

forma segura y convincente de entender y aprender el *debriefing* es practicarlo, como facilitador, o experimentarlo, como participante.

5.1 *Debriefing* en Educación

Es importante destacar, que, como denuncia Crookall (2023), a pesar del creciente interés por el término *debriefing* en los últimos años, este sigue siendo desconocido para gran parte de la comunidad educativa, incluso algunos de los especialistas en simulación y juego, cuna del *debriefing*, es ignorado en innumerables casos y en otros tantos, se hace uso del término, pero de manera errónea para referirse a otros conceptos.

Según Levett-Jones y Lapkin (2014) y Neill y Wotton (2011), este pobre uso del *debriefing* contrasta con sus claros beneficios que puede aportar a las experiencias de aprendizaje:

- El aprendizaje es más eficaz cuando es un proceso activo y no pasivo.
- El aprendizaje centrado en los problemas es más duradero que el basado en la teoría.
- La comunicación bidireccional produce un mejor aprendizaje que la comunicación unidireccional.
- Los participantes aprenden más cuando comparten el control y la responsabilidad del proceso de aprendizaje que cuando la responsabilidad recae únicamente en el líder del grupo.
- El aprendizaje es más eficaz cuando el pensamiento y la acción están integrados.

Por su parte, Crookall (2023) añade un buen número de razones (tabla 1) que invitan a abrazar esta metodología a la par que nos descubre las diferentes modalidades de *debriefing* que podemos encontrar:

- **Intercambio personal:** Muchos escritos sobre el *debriefing* tienden a pasar por alto lo que probablemente sea la forma más común de *debriefing*. Es algo que la mayoría de los seres humanos de este planeta



hacen como parte de su vida cotidiana y como algo natural. Se da tan por sentado que pasa casi desapercibido, es decir, hasta que alguien transgrede la regla de "no hablar demasiado". Esta charla común y corriente se produce entre familiares, amigos y colegas en un ambiente de confianza.

El intercambio de experiencias, *debriefing*, es una actividad que la mayoría de la gente realiza de forma natural y espontánea, con una gran variedad de propósitos, a menudo sin darse cuenta.

- **Operativo:** Un ejemplo de *debriefing* operativo es cuando se necesita evaluar el trabajo realizado o la acción llevada a cabo. El objetivo es descubrir qué se hizo bien y qué tareas se podrían haber hecho mejor y deliberar sobre qué cambios deben hacerse y cómo llevarlos a cabo. Este tipo de *debriefing* ayuda a los individuos y a los equipos a aprender, y a aprender a aprender. En el trabajo, esto se lleva a cabo sobre todo en una reunión (a veces utilizando el término *debriefing*) y a menudo sin tener en cuenta los elementos importantes o la estructura normalmente asociada a un *debriefing* formal.

El *debriefing* operativo ofrece una poderosa oportunidad para evaluar las estrategias problemáticas y exitosas, con el objetivo de avanzar de forma positiva y constructiva. Este tipo de *debriefing* puede coincidir con el *debriefing* relacional y conductual.

- **Relacional / conductual.** Una sesión de *debriefing* puede organizarse con el propósito de ayudar a mejorar las relaciones entre las personas o de ayudar a las personas a corregir comportamientos para que sean más apropiados para un entorno determinado.

El *debriefing* relacional o conductual puede tener como objetivo ayudar a la persona a dar un sentido más claro a los acontecimientos, a integrar su experiencia en el conjunto de su vida, a percibir su experiencia de forma más significativa.

- **Debriefing de incidentes críticos:** Se trata de una forma especializada y estructurada de *debriefing* personal, que debe ser realizada por personal capacitado. Suele tener lugar tras una experiencia traumática, como una catástrofe natural, un incidente violento o un accidente de tráfico. En este tipo de *debriefing*, la ética desempeñará un papel fundamental.
- **Experiencias de aprendizaje:** La razón general por la que se utiliza el *debriefing* en el aprendizaje es principalmente para garantizar que una experiencia conduzca a algún tipo de aprendizaje. Un juego, una simulación o un juego de rol deben ser objeto de un *debriefing* para obtener los aprendizajes esperados. Dentro de este enfoque se sitúa la propuesta metodológica objeto de estudio de esta tesis.
-

4.1.1 Evaluación Formativa y *Debriefing*

El *debriefing* como evaluación formativa es un proceso altamente interactivo en el que las habilidades y la comprensión no son simplemente evaluadas por el instructor, sino que se crean nuevos conocimientos en un diálogo entre el docente y los estudiantes. El *debriefing* y la evaluación formativa, a pesar de sus muy diferentes orígenes, sirven para, casi siempre, para los mismos propósitos. El *debriefing* como mencionamos anteriormente se originó en la práctica militar, por su parte, la evaluación formativa surge en el aula como una forma de evaluar los procesos formativos, los aprendizajes de los estudiantes y además proporcionar retroalimentación y corrección a lo largo del recorrido formativo.

Como se abordó en el Capítulo 2 de la presente disertación, la reflexión sobre la propia práctica es un paso crucial en el proceso de aprendizaje experimental. Ayuda a los alumnos a desarrollar e integrar los conocimientos de la experiencia directa en la acción posterior. La consecución de estos objetivos suele implicar una serie de pasos como:

- nombrar y procesar las reacciones emocionales
- analizar la situación desde diferentes perspectivas
- generalizar a la experiencia cotidiana
- dar forma a la acción futura según las lecciones aprendidas

5.1.1.1 Evaluación Formativa

La evaluación formativa también conocida como evaluación para el aprendizaje, se contrapone a la evaluación sumativa, a menudo referida como evaluación del aprendizaje. La evaluación sumativa es relativamente infrecuente, suele implicar calificaciones o clasificaciones formales, se produce al final del período de formación y está asociada con grandes hitos, como avanzar o no avanzar a la siguiente etapa de formación, o ser o no certificado. Si hay mucho en juego, la evaluación suele estar estandarizada para garantizar resultados válidos y fiables. La evaluación sumativa proporciona información implícita sobre la situación del estudiante y puede provocar cambios en sus conocimientos o en su comportamiento, especialmente durante el proceso de estudio para el examen.

La evaluación formativa, por el contrario, se lleva a cabo idealmente al margen de las calificaciones o de las puntuaciones formales, se produce a lo largo del periodo de formación, es relativamente frecuente, implica apuestas menores, como la retroalimentación sobre subtarefas de una profesión o conjunto de habilidades, y se adapta a cada alumno. La evaluación formativa puede ser una prueba "convergente", si se conoce un objetivo específico, o "divergente", que explora lo que se conoce. Una característica clave de la evaluación formativa, tanto en el aula como en contextos experienciales, es que proporciona retroalimentación al estudiante con el objetivo de mejorar su rendimiento actual.

El término "evaluación formativa" fue acuñado por Bloom en 1960 al sugerir la conveniencia de proporcionar a los estudiantes retroalimentación y correctivos en cada

etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje y por Scriven que lo utilizó para referirse a la mejora continua de los planes de estudio. La evaluación formativa "forma" a los alumnos de dos maneras: (i) da forma a las habilidades y a los conocimientos a través de la retroalimentación, y (ii) ayuda a desarrollar la identidad profesional a través de la interacción social de las conversaciones sobre el aprendizaje. Las evaluaciones sumativas, como la certificación o consecución de un grado universitario otorgan a los estudiantes una identidad formal, como docente en este caso concreto. La evaluación formativa en los diálogos de aprendizaje, como el *debriefing*, permite a los estudiantes adentrarse en identidades provisionales o elucubrar sobre aspectos y aspiración no esperadas.

Para entender el proceso de realizar una evaluación formativa mediante el *debriefing*, son útiles los hallazgos clave de la ciencia cognitiva, la psicología social y la antropología sobre cómo las personas perciben la realidad. Las personas dan sentido al entorno a través de "marcos" cognitivos, que son imágenes internas de la realidad externa. Los términos para estas imágenes son innumerables: "marcos de referencia", "esquemas", "modelos mentales", etc. Las personas se dedican a "dar sentido" a la realidad externa, filtrando, creando y aplicando activamente el significado de su entorno mediante el uso de marcos. Los marcos determinan las acciones de las personas y por tanto, desempeñan un papel crucial en la toma de decisiones.

El aspecto verdaderamente crítico del *debriefing* como evaluación formativa consiste en investigar los marcos que subyacen a una brecha de rendimiento, entendemos por brecha de rendimiento la diferencia entre el aprendizaje esperado y el obtenido. Por un lado, este enfoque se relaciona con la evaluación formativa convergente en tanto que evalúa si el aprendiz es capaz de alcanzar unos objetivos predeterminados. Por otro, se asemeja a la evaluación formativa divergente en tanto que explora en profundidad lo que piensa el estudiante y cómo llegó a producir determinados comportamientos.

Para llevar a cabo una evaluación formativa el formador utiliza la indagación para sacar a la superficie los marcos y luego analiza su impacto en las acciones del

estudiante. Una vez aclarados los marcos, el instructor debe proporcionar al aprendiz la ayuda necesaria para elaborar nuevos marcos. El instructor también trabaja con el equipo para desarrollar nuevas acciones más eficaces para el futuro.

5.1.1.2 Pasos para el *Debriefing* Formativo

A continuación, se ofrecerán algunos pasos aconsejables para llevar a cabo, con ciertas garantías de éxito, el *debriefing* como herramienta formativa. No pretende ser un método a modo de receta sino indicaciones generales de los aspectos críticos a tener en cuenta por el docente-facilitador (Rudolph et. al, 2008):

1. **Crear un contexto óptimo para el aprendizaje:** Los estudios realizados en los ámbitos de la educación, la psicoterapia y el aprendizaje en equipo indican que hay tres factores que contribuyen a crear un contexto de *debriefing* propicio para el *debriefing* y necesario para la evaluación formativa: (i) la formación y e información a los participantes sobre el proceso de *debriefing*, (ii) la creación de seguridad psicológica y (iii) la articulación de supuestos que apoyen activamente las identidades aspiracionales de los participantes en este caso en particular como docentes. En primer lugar, los participantes deben conocer las normas de participación y lo que se espera de ellos. Introducir y explicar los conceptos del *debriefing* aumenta tanto la cantidad como la profundidad de la participación. Establecer un sencillo contrato de aprendizaje, un acuerdo de que los aprendices reflexionarán profundamente sobre su actuación y que el instructor les proporcionará retroalimentación al respecto, mejora la colaboración y la satisfacción de los adultos con el proceso de aprendizaje. En segundo lugar, la creación de un entorno de aprendizaje psicológicamente seguro aumenta la disposición de las personas a examinar y discutir sus marcos y acciones de forma crítica y abierta. La "seguridad psicológica" significa que los estudiantes perciben el entorno como lo suficientemente predecible y seguro como para

describir y escudriñar sus pensamientos, motivaciones y objetivos. Esta sensación de seguridad psicológica no es lo mismo que sentirse cómodo. Por el contrario, esta seguridad psicológica permite a los participantes asumir riesgos interpersonales y a los docentes explorar temas más difíciles. En tercer lugar, los formadores crean un entorno propicio para el aprendizaje cuando validan el deseo tácito del aprendiz de ser respetado como aspirante a miembro de la profesión, en esta ocasión a la profesión docente. Para conseguirlo, el docente debe conceder a los aprendices el beneficio de la duda y asumir que tienen las aptitudes básicas, la formación y la ambición de tener éxito. Los principios de la psicoterapia familiar sugieren que una declaración explícita del profesorado en este sentido es útil, pero debe ir acompañada de un enfoque respetuoso y curioso de los problemas y éxitos de los estudiantes durante la simulación.

2. **Tener los resultados de aprendizaje esperados en mente:** La evaluación formativa en el *debriefing* se basa en resultados de aprendizaje, abreviado RA, predeterminados de tres maneras: (i) los RA proporcionan el nivel de rendimiento deseado con el que se compara el rendimiento real del alumno, (ii) los RA permiten una retroalimentación clara que describe la diferencia (por debajo o por encima) entre el nivel de rendimiento real y el deseado. Dicha retroalimentación, es uno de los mejores indicadores sobre la mejora del rendimiento: (iii) los RA guían al instructor para desarrollar intervenciones didácticas cortas (de 2 a 5 minutos) que describen la base de evidencia actual o las mejores prácticas. Los resultados de aprendizaje eficaces son específicos, probablemente se observarán durante el escenario y son relativamente fáciles de evaluar. Los objetivos ineficaces son vagos, difíciles de observar y relativamente difíciles de evaluar.
3. **El *Debriefing*:** Los momentos donde tiene lugar el *debriefing* son gratificantes e interesantes y conducen a niveles más altos de retención cuando los aprendices piensan activamente, analizan y discuten lo que sucedió. Las sesiones de *debriefing* suelen incluir los siguientes pasos: (i) una fase de reacciones en la que



los aprendices "se desahogan" y el formador obtiene una primera visión de lo que es más preocupante para los aprendices, (ii) una fase de análisis en la que el docente y los alumnos discuten y analizan el desempeño de los aprendices, y (ii) una fase de resumen en la que los aprendices destilan las lecciones aprendidas para el desempeño futuro. La fase de análisis es la principal ocasión para la evaluación formativa, pero la fase de reacciones es crucial para alcanzar este tercer estadio.

Fase de reacciones. El objetivo principal de la fase de reacciones es permitir que los alumnos expresen sus reacciones emocionales iniciales; un objetivo secundario es que el formador proporcione los hechos subyacentes a la actividad de manera que los aprendices no se confundan sobre lo que ha ocurrido. Como parte de una evaluación formativa, la fase de reacciones ofrece una valiosa información sobre lo que fue más emocionante o preocupante para los alumnos y permite al docente centrarse en sus propios objetivos y en los de los estudiantes. Siguiendo los principios de la teoría del aprendizaje vista en el capítulo 1 del presente trabajo, el formador debe entrelazar uno o dos de estos temas centrados en el estudiante en la conversación posterior o abordarlos directamente. Las expresiones de pesar o regocijo son comunes. Los docentes pueden disipar las preocupaciones demostrando respeto por ellos, compartiendo información sobre cómo se comparan con otros equipos y mostrando un interés sincero en sus pensamientos y análisis.

La fase de análisis. El punto central de la evaluación formativa en el *debriefing* y suele incluir una discusión para generalizar las lecciones aprendidas al contexto del mundo real del aprendiz. Cuando está orientada a la evaluación formativa, los docentes (i) anotan las deficiencias de rendimiento más destacadas en relación con los objetivos predeterminados, pueden ser disminuciones o incrementos sobre el rendimiento esperado, (ii) proporcionan información sobre la deficiencia describiendo lo que han observado de forma respetuosa pero directa, (iii) investigan la base de esta deficiencia explorando los marcos, y en ocasiones las emociones, que han contribuido al nivel de rendimiento actual,

y (iv) ayudan a cerrar o, cuando los alumnos rinden por encima de las expectativas, ayudan al grupo a aprender de la deficiencia de rendimiento discutiendo los principios y las habilidades relevantes para dicho desempeño. Dado que la retención de conocimientos se ve reforzada por el compromiso, la participación en un debate, más que la didáctica, es una forma más potente de que los estudiantes desarrollen aprendizajes sobre lo que deben hacer en el futuro. El formador debe tratar de obtener los conocimientos pertinentes del grupo y trabajar con ellos para sintetizar ideas que contribuyan a mejorar el rendimiento. El formador enriquece las ideas generadas por el grupo con la evidencia de la literatura existente sobre los aprendizajes esperados y también sobre los comportamientos y desempeño del equipo. Si los déficits de conocimiento contribuyeron a la brecha de rendimiento, el docente podría proporcionar una breve ayuda didáctica dirigida a las necesidades inmediatas de aprendizaje.

La fase de resumen. De acuerdo con la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb que analizamos en el Capítulo 1, el propósito de la fase de resumen es destilar las lecciones aprendidas en el *debriefing* en reglas memorables o conceptos que los estudiantes puedan llevar consigo para mejorar su práctica. Este paso ayuda a codificar las ideas desarrolladas en la evaluación formativa a través de la fase de análisis.

Como hemos podido observar, el diálogo con el docente y con los pares es parte fundamental del *debriefing*, por lo que se procederá a analizar ese aspecto.

5.2 Aprendizaje Dialógico

La relación entre *debriefing* y aprendizaje dialógico es más que evidente. El *debriefing* es una invitación constante al diálogo con el formador o *debriefe*, con los compañeros e incluso con uno mismo, y es en esa reflexión guiada, centrada en el aprendizaje y enriquecida por los aportes del aprendizaje dialógico que podemos hacer visible, para el docente, los iguales y para el propio estudiante, los aprendizajes

alcanzados, los que falta por asimilar y las estrategias para llegar a estos. Podemos pues correlacionar el *debriefing* y el desarrollo de la capacidad cognitiva (Josephsen, 2017; Schaubert, 2015).

El aprendizaje dialógico, por su parte, está estrechamente ligado a la concepción del binomio enseñanza-aprendizaje y las acciones educativas que persiguen su optimización sitúan la clave del aprendizaje en las interacciones que se producen en los espacios educativos. Es por esto, que se torna necesario aumentar la cantidad y calidad de estas interacciones como condición para mejorar el aprendizaje.

Según Cazden y Beck (2003), la calidad de las interacciones depende en gran medida del estilo de interacción que el profesor desarrolle ya que será imitado por sus alumnos y adultos colaboradores, multiplicando sus efectos a la vez que aporta calidad al resto de interacciones (Mercer-Mapstone y Matthews, 2017; Matthews et al., 2019). A su vez, como señalan García et al. (2019), no parece que determinadas acciones o metodologías, por sí solas, puedan ser calificadas, sin más, como acciones exitosas, independientemente de las condiciones en las que se apliquen. Además, cuando ese estilo de interacción no es el adecuado, se corre el riesgo de que no se desarrolle de acuerdo con los principios del aprendizaje dialógico. Es muy difícil que el profesor desarrolle interacciones dialógicas mientras los alumnos trabajan. En Mora y Aguilera-Jiménez (2016) y Gallardo (2020), podemos encontrar algunas de las claves para asegurar que el aprendizaje dialógico se conduce de manera óptima:

Tabla 3: Adaptación de los patrones de movilización cognitiva (Mora y Aguilera-Jiménez, 2016)

GESTIÓN DEL AULA: <i>Pautas que se centran en las dinámicas deseables en el aula.</i>	1. Ralentización de la dinámica de clases.
	2. Análisis y estructuración de la situación.
	3. Estimular la interacción entre los estudiantes.
	4. Foco de atención.
	5. Apertura de problemas para otro día.
	6. Flexibilidad en el seguimiento de la tarea propuesta.

AMBIENTE EN EL AULA: <i>Creación de un entorno de trabajo eficaz y participativo, entretenido y motivador.</i>	7. Creación de un entorno activo y participativo.
	8. Facilitar y fomentar la expresión personal.
	9. Participación como "miembro" activo.
	10. Atención personalizada a las demandas de cada alumno.
	11. Fomento de un autoconcepto positivo.
	12. Creación de un ambiente entretenido.
ORIENTACIÓN DEL PROCESO: <i>El interés se centra en las estrategias y los procesos de pensamiento más que en los productos de los mismos.</i>	13. Refuerzo del comportamiento cognitivo superior.
	14. Estimular el pensamiento explicativo.
	15. Planteamiento de conflictos cognitivos.
	16. Enfocar la actividad hacia los procesos.
	17. Moldeado: aproximaciones sucesivas.
	18. Presentación verbal de modelos de pensamiento.
	19. Estimular el pensamiento alternativo.
	20. Aumento de la entrada
	21. Distancia

Así pues, una vez más, es fundamental destacar la importancia del rol del docente como facilitador, como guía y como director para el éxito del aprendizaje dialógico.

Los propósitos mencionados anteriormente, conducen a plantearse qué aspectos del *debriefing* pueden ser más complejos a la hora de ponerlo en práctica. Crookall (2023) advierte sobre la necesidad de anticiparse a las siguientes cuestiones:

- Apropiación y centrado en el participante.** En el *debriefing* debemos recordar que la tendencia natural es que la gente comparta su experiencia personal, que el *debriefing* pertenece al participante y que no debemos interponernos. Debemos evitar arrebatarse ese deseo de compartir poniéndonos en medio. Merece la pena entender, y asumir, que las experiencias de las personas y el hecho de compartirlas les pertenecen, más aún cuando se trata de un *debriefing* orientado al aprendizaje.



- **Estrés.** Algunas experiencias de aprendizaje pueden implicar estrés emocional. Cuanto mayor sea el estrés, mayor será la necesidad de llevar a cabo sesiones informativas que permitan compartir, liberar y comprender el estrés y las emociones. Solo después de que esto haya ocurrido, los participantes estarán preparados para seguir adelante y pensar en los aspectos más cognitivos de su experiencia.
- **La paradoja o el dilema** de determinadas estrategias de enseñanza activas y complejas, radica en que los alumnos esperan entrar en una situación de aprendizaje “habitual” y directa, pero los llevamos a este abismo totalmente diferente a la idea que tienen de donde tradicionalmente se alcanzan los aprendizajes. La paradoja o el dilema es que llevamos a los alumnos a un desvío a través de un mundo complejo para ayudarles a llegar a un nuevo mundo de referencia, a menudo con poco más que la simple esperanza de que sobrevivan y aprendan.
- **Claridad en la planificación y las metas:** En la simulación, es útil que tanto el facilitador como el participante distingan entre dos tipos de objetivos. Se trata de los **objetivos de la actividad formativa**, por ejemplo, ganar si es un juego, y los objetivos **de aprendizaje**. La diferencia es crucial. El verdadero aprendizaje, a menudo, sucede a partir el inicio del *debriefing*.

5.3 Visibilizar lo Invisible

Aunque han aparecido vagamente, es importante recordar algunas de las teorías que sustentan el descubrimiento y visibilidad de los aprendizajes a través del *debriefing*: La teoría del aprendizaje experiencial, como ya hemos mencionado, (Kolb y Kolb, 2009; Kolb, 2015; Thatcher, 1990; Verkuyl, et al. 2018) es posiblemente la que mejor queda recogida en el *debriefing*, sin embargo no es la única: otras como las teorías sobre el compromiso, la motivación, el aprendizaje de los adultos, el

constructivismo, el aprendizaje dialógico, el aprendizaje cognitivo, el aprendizaje social han contribuido a cimentar los principios sobre los que se basa el *debriefing* en una base bien consolidada (Angelini, 2022; Clapper, 2010, 2015; Kriz, 2010; Whitton, 2011; Whitton y Moseley, 2014).

El *debriefing* es una herramienta destinada a animar al estudiante a hablar no solo de sus respuestas o soluciones a un problema dado (sobre lo que han aprendido de un tema concreto) sino que también indaga sobre los procesos cognitivos, individuales o colectivos, para alcanzar dichas respuestas o soluciones. De igual modo, a través del *debriefing* se invita a anticiparse a las posibles oportunidades de transferir las habilidades y estrategias a nuevos contextos. Por tanto, es una herramienta muy poderosa en la difícil labor de hacer visibles las habilidades de pensamiento y el aprendizaje, desarrollando así, el pensamiento metacognitivo.

La autora A'Echevarria (2015), entre otros autores, señala que las preguntas son la clave para maximizar el potencial del *debriefing* en la visibilización de los aprendizajes y ofrece pautas de actuación al respecto que podemos resumir en:

- El *debriefing* solo puede ser apropiado y exitoso si los alumnos han realizado una tarea estimulante y desafiante, que les haya hecho pensar mucho y recurrir a estrategias mentales que puedan ver que son personales.
- Las tareas en grupo darán lugar a un diálogo más rico que las tareas individuales. Cuando los alumnos trabajan juntos, tienen que compartir información, verbalizar y justificar sus decisiones y, por tanto, explorar alternativas.
- Desarrollar la capacidad de los estudiantes pasa por hacerles pensar de forma metacognitiva formulando las preguntas adecuadas. Las preguntas serán adecuadas cuando impulsen una gran cantidad de respuestas posibles en cuanto a conocimientos, saberes, pensamientos, sentimientos y especulaciones. Ser *debriefer* implica formular preguntas sobre cosas de las que no puede saber ya la respuesta, sobre cómo

piensan y sienten los participantes. Escuchar atentamente las respuestas para poder hacer preguntas de seguimiento que desafíen y amplíen su pensamiento para que puedan aprender unos de otros.

Por tanto, es fundamental el papel del *debrief* para ayudar a los participantes, estudiantes, a aprender de manera más eficazmente.

5.4 *Debrief* Longitudinal y Sostenido

Tradicionalmente, se concibe el *debrief* como una actividad de recapitulación que tienen lugar al final del proceso formativo. Sin embargo, y como afirma Crookall (2023) el *debrief* puede tener lugar en cualquier momento y en cualquier lugar.

Es cierto, los eventos de aprendizaje experiencial más formales, como los juegos y la simulación, están programados para ocurrir en momentos específicos y en lugares y espacios designados. Esto, por supuesto, determina el marco temporal, así como facilita un *debrief* razonado y estructurado.

Sin embargo, hay lugar, y de hecho ocurre de manera natural, momentos de reflexión improvisados y no estructurados en cualquier momento y en cualquier lugar. El momento de realizar el *debrief* varía en función de varios criterios, entre los que se encuentran los criterios de la actividad formativa y los criterios de aprendizaje (Crookall, 2002; Crookall y Thorngate, 2009; Crookall, 2010, Dufrene y Young, 2014). Otros factores determinantes puede ser el número y la experiencia de los participantes, entre otros. No es descabellado, en palabras de Crookall concebir el *debrief* como la espina dorsal de un curso completo, donde el *debrief* se convierte en un elemento recurrente que aparece y reaparece en diferentes momentos de las acciones formativas y sostiene todo un enfoque metodológico.

Como se ha mencionado anteriormente, no hay una receta clara en el *debrief*, sin embargo, sí podemos resumir algunos aspectos que, a la luz de Tipton et al. (2016) y Crookall (2023) conviene tener en mente para no desfallecer ante el reto de ponerlo en práctica de manera eficaz y sostenida en el tiempo:

- **Participantes.** El protocolo y los materiales del *debriefing* deben adaptarse, por supuesto, a los participantes. Por ejemplo, los participantes más jóvenes lo harán mejor si los materiales son más sencillos. En lugar de preguntas abiertas, las de opción múltiple o las escalas de Likert pueden facilitar la respuesta. Los participantes con poca o ninguna experiencia en este tipo de actividad probablemente necesiten ser entrenados.
- **Duración:** El *debriefing* debe tener el tiempo necesario para que todos los participantes se sientan satisfechos con todo el proceso. Uno de los problemas es que algunos querrán terminar antes que otros. Es difícil establecer una regla general sobre la duración de la sesión informativa. Una guía aproximada, sobre todo si no hay ninguna otra indicación, sería dejar tanto tiempo para el *debriefing* como para la propia actividad formativa.
- **Agentes; formador e iguales:** Un grupo de *debriefing* independiente y libre de profesores desarrolla rápidamente la confianza, la propiedad, una actitud autodeterminada y un enfoque autocrítico entre sus miembros. Los miembros del grupo de reflexión a menudo son, más críticos y solidarios entre sí de lo que podría ser un profesor. La confianza en la retroalimentación honesta y la expresión abierta son cruciales en cualquier *debriefing*, y esto solo puede lograrse plenamente en los *debriefing* centrados en el alumno, con el profesor mayormente fuera del camino.
- **Resistencia.** Hay que encontrar la manera de vencer la resistencia al *debriefing*.

En resumen, la revisión literaria sobre el *debriefing* nos indica que la inclusión del mismo con formas alternativas garantiza la consolidación de un conjunto creciente de conocimientos y por tanto es menester de los formadores/facilitadores hacer un provechoso uso del mismo.

Con este capítulo, damos por concluida la primera parte de este trabajo. Los hallazgos de la fundamentación teórica permitirán elaborar con coherencia y de manera informada una propuesta metodológica que promueva el aprendizaje visible y consciente. En particular, el estudio de las metodologías de simulación y *microteaching* así como las *Lesson Study* y el *Debriefing* facilitarán el diseño de un itinerario formativo consecuente con el objetivo anteriormente planteado.



PARTE II- FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

6 METODOLOGÍA

En el presente trabajo se ha optado por una metodología de investigación-acción a fin de alcanzar el objetivo general inicialmente planteado (i) Diseñar una propuesta metodológica en la asignatura “Teaching ESL and Children’s literature” para fomentar el aprendizaje visible y consciente en futuros docentes de inglés y evaluar su impacto. Por ello, se han seleccionado y analizado diferentes variables y subvariables tanto a nivel cualitativo como cuantitativo.

Según Paricio (2020) la investigación educativa debe tener su foco en los aprendizajes de los estudiantes y en el análisis y comprensión de los mismos. Por tanto, y en consonancia con las aportaciones de Biggs (2006) se ha procedido a hacer un análisis del proceso enseñanza-aprendizaje desde los datos recabados sobre la actuación de los aprendices y no desde la del enseñante. Para ello, se ha procedido a rediseñar la asignatura con la intención de fomentar el aprendizaje visible y consciente del estudiantado que permita evidenciar sus aprendizajes y aporte datos que sustenten el presente estudio.

No se debe confundir la metodología docente empleada en el diseño de la propuesta metodológica objeto de estudio y la metodología de investigación que ha guiado esta tesis doctoral, a continuación, el presente capítulo tiene como objetivo describir ambas metodologías, así como los protocolos seguidos y los recursos empleados.

6.1 Metodología de la Propuesta Metodológica Objeto de Estudio

La presente investigación tiene como objeto de estudio el diseño, puesta en práctica y evaluación de una propuesta metodológica que, a través de un compendio

de metodologías activas integradas de manera estratégica, favorezca el aprendizaje visible y consciente en aquellos estudiantes de tercer curso de la mención de inglés del grado de Magisterio que cursen la asignatura de *Teaching ESL and Children's Literature*.

Las metodologías utilizadas son:

Simulación (Anexo 3): la simulación se divide en tres etapas: (i) *Briefing o preparación* donde los estudiantes se forman a través de clases magistrales dialogadas y de la indagación guiada por el docente a nivel teórico en didáctica de la lengua inglesa. (ii) *simulación*, los estudiantes son evaluados sobre los conocimientos teóricos adquiridos al aplicarlos en los estudios de caso integrado en el escenario y que debe discutirse en una simulada reunión del gabinete pedagógico de un centro escolar y (iii) ***debriefing***, a través de discusiones entre iguales primero y con el docente, así como cuestionarios e informes, los estudiantes reflexionan sobre sus aprendizajes, sus debilidades y fortalezas así como sobre la propia metodología de la simulación.

Lesson Study: a la luz de los contenidos del curso o de la experiencia en los centros de prácticas los estudiantes identifican alguna dificultad en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa como lengua extranjera o eligen alguna estrategia metodológica aplicada a la enseñanza del inglés sobre la que deseen profundizar. A continuación, y en equipos, llevan a cabo un proceso de investigación bibliográfica y proceden a llevar a cabo una observación en alumnos tipificados. Con los datos obtenidos de la revisión bibliográfica y las observaciones se procede a la creación de una lección experimental que consistirá en un ***storytelling*** cuyo contenido vendrá dado por un centro educativo colaborador, tradicionalmente el colegio Sagrado Corazón de Godella y El Armelar en Paterna. La lección además tendrá como cometido obtener datos objetivos sobre el tema de investigación, por lo que debe ser tenido en cuenta durante la preparación, y además, intentará adecuarse a las necesidades de las diferentes tipologías de estudiantes observadas. Creadas las lecciones, se pondrán en práctica en un entorno controlado, el aula, a través de ***microteaching*** donde los alumnos recibirán retroalimentación del formador y de sus pares y además incluirá un nuevo proceso de ***debriefing***. Finalmente, mejorado si procede por la experiencia

previa, los estudiantes llevarán a cabo sus lecciones experimentales en el colegio frente a alumnos reales. En el colegio, los estudiantes repetirán su lección experimental **storytelling** delante dos o tres grupos diferentes de alumnos lo que les permitirá recabar datos, llevar a cabo observaciones y reflexionar sobre el proceso enseñanza-aprendizaje. La descripción de su proceso de investigación, sus hallazgos y aprendizajes será recopilados en un informe posterior.

Como se ha descrito en la justificación incluida en la introducción del presente trabajo, este itinerario formativo está alineado con las competencias y los resultados de aprendizaje descritos en la guía docente de la asignatura e incluidos en el Verifica del grado. Por otro lado, la propuesta metodológica experimental busca favorecer el aprendizaje visible y consciente en el estudiantado y, con dicho fin, se fundamenta en:

- Evidenciar en el estudiantado la **conexión entre la teoría** (didáctica del inglés como lengua extranjera) abordada en la asignatura **y la práctica** (futuro desempeño profesional docente). Para ello:
 - se ha creado un recorrido formativo que parte de la preparación teórica, *briefing*, a través de clases magistrales dialogadas y la indagación. Acto seguido, el estudiante debe utilizar los aprendizajes anteriormente mencionados a través de una simulación que tiene lugar en dos momentos y que conlleva un estudio de casos (Anexo 3).
 - Se hace un uso extendido del *debriefing* para asegurar en los estudiantes reflexiones sobre sus aprendizajes y las estrategias llevadas a cabo para alcanzarlos, es decir hacer visible y consciente su aprendizaje y el proceso para lograrlo. Además, como se ha visto en el marco teórico, es imprescindible utilizar estrategias de *debriefing* cuando se emplean metodologías activas para asegurar los aprendizajes (Crookall, 2022). En este momento, y con la ayuda del formador-debriefer se transforman las reflexiones en contenidos. Por último, el *debriefing* facilita la

tarea de acompañar a los estudiantes hacia la conexión teoría-práctica.

- En la misma línea, con Lesson Study se lleva a los estudiantes a poner en práctica los aprendizajes en un entorno primero realista y controlado (*microteaching*) y finalmente en uno real (*storytelling*) y esto partiendo de un proceso de investigación. Los estudiantes planean una investigación basada en la teoría aprendida en el aula universitaria, conducen una indagación teórica, planifican una lección experimental, la ponen en práctica 3 veces con tres grupos de infantes diferentes, recogen datos y los analizan para finalmente concluir con sus hallazgos al respecto de la pregunta de investigación planteada. De nuevo, a través de este proceso contribuimos a que el estudiante relacione y conecte los aprendizajes teóricos y la realidad de aula.
- **Desarrollar del pensamiento crítico**, en concreto de la destreza **metacognitiva**.
 - Los *debriefing* llevados a cabo a través de informes, cuestionarios, entrevistas y discusiones entre iguales y con el docente, *debriefer*, contribuyen fundamentalmente a evidenciar el aprendizaje. Sin embargo, y como se ha discutido en el marco teórico, además, evidencia lagunas de aprendizaje, se reflexiona sobre las diferentes estrategias de aprendizaje y su eficacia personal y en los iguales. El *debriefing* es una tarea estrechamente ligada a la metacognición.
 - El aprendizaje por indagación, en el que sustenta *Lesson Study*, contribuye igualmente al desarrollo del pensamiento crítico ya que invita a cuestionarse sobre las estrategias de aprendizaje

- más eficaces, llevando al estudiante a probar las hipótesis o preguntas de investigación que el propio aprendiz se plantea.
- Poner al estudiantado ante el reto de tener que enseñar en entorno real, *storytelling*, con el propósito concreto de enseñar y evaluar la eficacia de dicha enseñanza, revela, a ellos mismo y al docente, sus fortalezas y debilidades contribuyendo de manera directa al desarrollo de su metacognición.

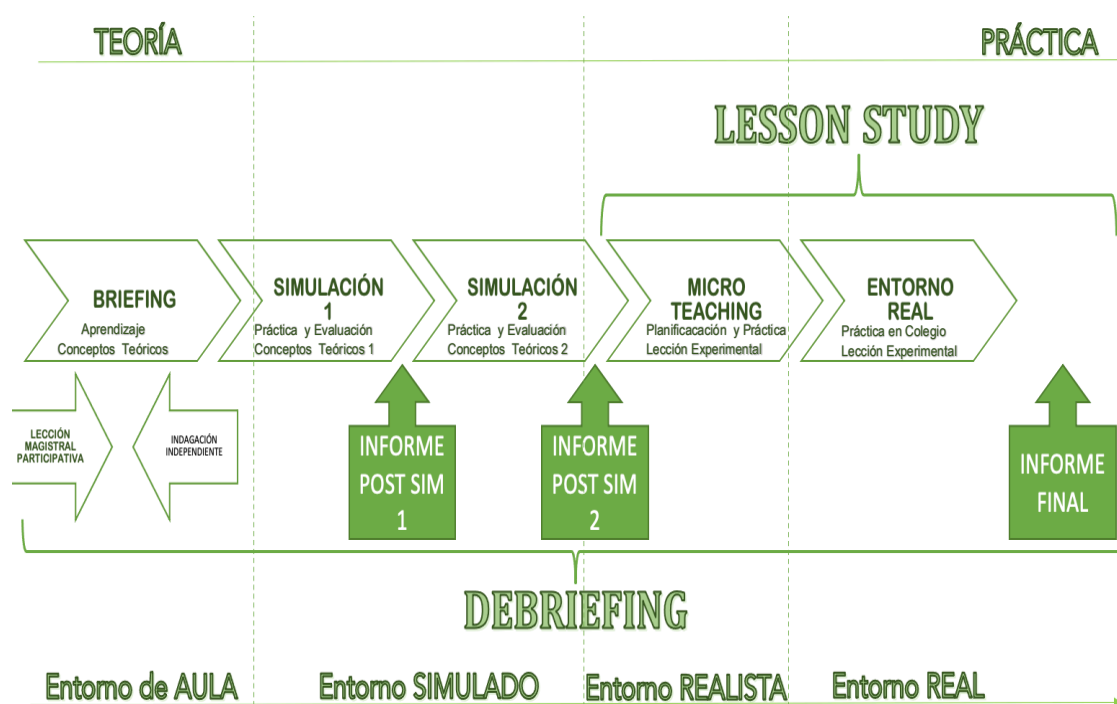
Como consecuencia de esta búsqueda en la conexión visible y consciente entre teoría y práctica y el desarrollo del pensamiento crítico, el itinerario formativo objeto de estudio de la presente tesis doctoral, se fundamenta en los principios de la taxonomía de Bloom (1956). Por tanto, partiendo del aprendizaje de los conocimientos teóricos se persigue el desarrollo de las destrezas cognitivas de orden superior, *Higher Order Thinking- HOT*, ligados, como se ha descrito en el marco teórico, al fomento del pensamiento crítico. Así, los futuros docentes deben entender y aplicar los aprendizajes teóricos sobre didáctica de la lengua inglesa en una lección experimental, basada en el *storytelling*, que sustentarán en la indagación teórica y la observación de las necesidades de aula real. Las lecciones serán puestas en práctica en el entorno controlado del *microteaching* y las evidencias recabadas servirán para analizar y evaluar su efectividad y flaquezas. Tras optimizar la lección según los hallazgos encontrados, los futuros docentes pondrán en práctica la propuesta mejorada en un entorno real, colegio, con 3 grupos de alumnos distintos, debiendo, de nuevo, recolectar datos para su posterior evaluación. No solo para la mejora de la lección en sí, sino para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre las fortalezas y debilidades de las estrategias pedagógicas evaluadas.

De igual modo, el Andamiaje, *Scaffolding*, está presente en la arquitectura de la propuesta: (i) hay un incremento en la dificultad cognitiva de las destrezas desde los *LOT (Lower Order Thinking)* hasta los *HOT*, (ii) se parte de un entorno ficticio y seguro y se acompaña al futuro docente hasta uno real que conlleva mayor dificultad y riesgo y (iii) se crean tareas cada vez más autónomas y menos controladas.

El desarrollo de propuesta metodológica experimental descrita se ilustra en la figura 11.

Figura 11

Enfoque metodológico experimental objeto de estudio de la investigación



6.2 La Metodología de la Investigación

Como se ha mencionado con anterioridad el presente trabajo se enmarca dentro de las metodologías de investigación-acción donde se ha llevado a cabo un estudio cuasi-experimental con análisis tanto cualitativos como cuantitativos.

La elección de la metodología investigación-acción se motiva en la concepción de Kemmis et al. (2014) que constatan que los principales beneficios de la investigación-acción son mejorar la práctica, la comprensión de la misma y la optimización de la

situación en la que dicha práctica tiene lugar. En el ámbito académico, contexto de esta investigación, la investigación-acción persigue la mejora de la educación a través del cambio y, asimismo, pretende aprender evaluando las consecuencias de dichas transformaciones.

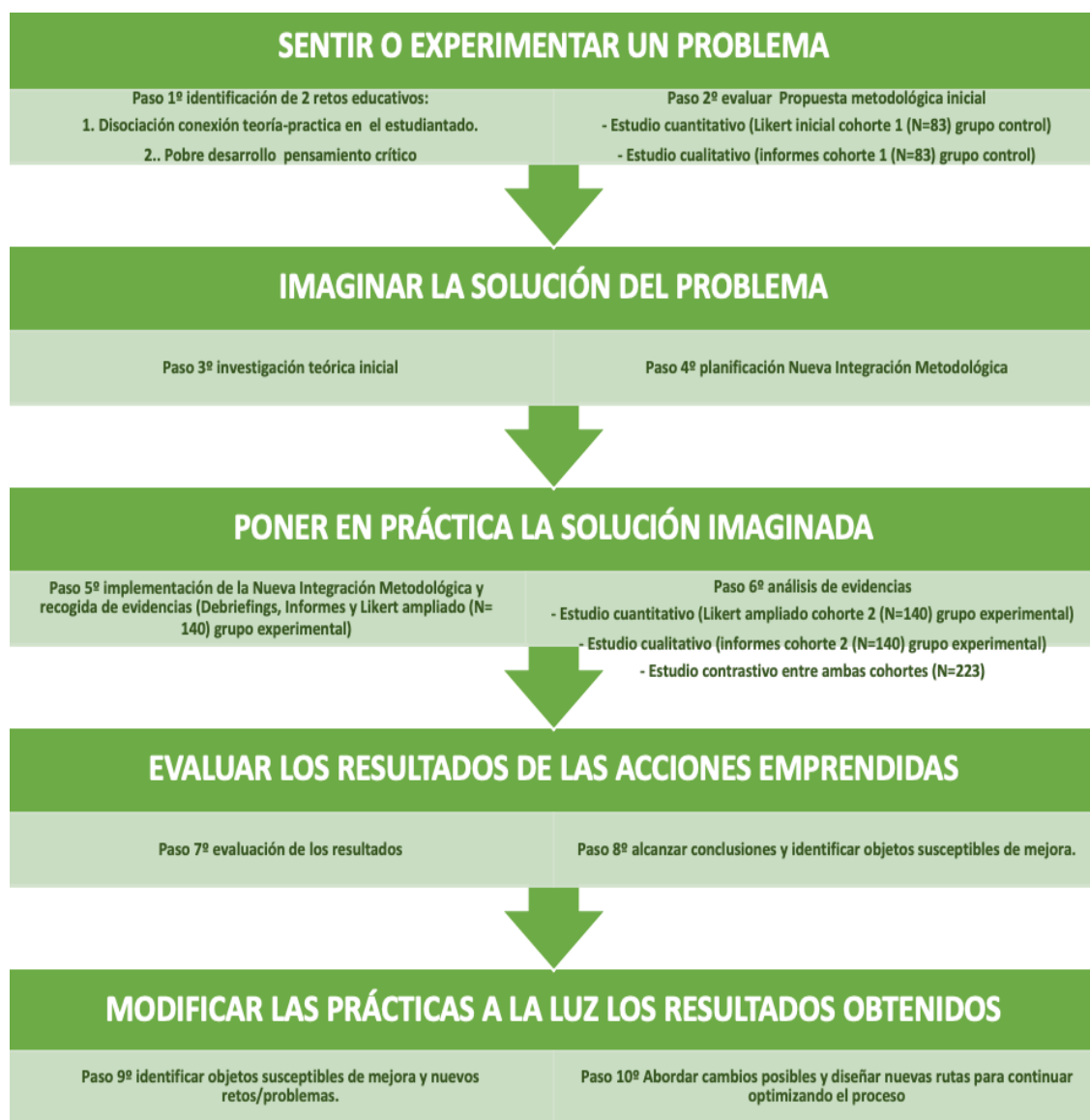
Dentro de la investigación-acción se identifican 3 modelos diferentes: técnica, práctica y crítica emancipadora. La presente investigación se enmarca en la denominada investigación-acción práctica donde el docente asume un rol activo, protagónico y autónomo. Por tanto, el profesor-investigador es el encargado de seleccionar los problemas/restos de la investigación y diseña la metodología para solucionarlos o minimizar sus efectos y guía el proceso para conseguirlo. La investigación-acción práctica supone la transformación de la conciencia de los participantes y paralelamente de las prácticas sociales. Fundamentada por la teoría crítica, la investigación-acción práctica se focaliza en la práctica educativa y pretende optimizarla. Autores como Carr y Kemmis son grandes defensores de este modelo y lo señalan como camino para la optimización de la enseñanza (Stenhouse, 1998; Elliott, 1993).

El paradigma de la investigación-acción práctica se caracteriza por su flexibilidad, así, varios autores han presentado diferentes modelos que detallan los procesos conducentes a la consecución de los objetivos planteados: Modelo de Lewin(1946), el Modelo de Kemmis (1989) o el Modelo de Elliot (1993) por nombrar algunos de los más populares. El presente trabajo, sin embargo, ha tomado como referencia el Modelo de Whitehead (1989) porque, como el propio autor argumenta, resulta ser el modelo más ajustado a la realidad educativa. La figura 12 ilustra la relación entre el Modelo de Whitehead y los pasos llevados a cabo en la presente tesis doctoral.

Figura 12

Protocolo de investigación basado en el modelo de Whitehead (1989)

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN BASADA EN WHITEHEAD (1989)



6.2.1 Estudios Cualitativos y Cuantitativos.

El siguiente apartado detalla los estudios realizados con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos. En primer lugar, describiremos los recursos humanos que han participado en el estudio y a continuación, detallaremos los recursos materiales empleados, así como los métodos empleados en cada una de las dos tipologías de estudios realizadas.

6.2.1.1 Población y Muestra

Recordemos que la presente investigación que tiene como objetivo principal diseñar una propuesta metodológica en la asignatura *“Teaching ESL and Children’s literature”* para fomentar el aprendizaje visible y consciente en futuros docentes de inglés y evaluar su impacto, y que, por tanto, debe crear dicha propuesta, ponerla en práctica y evaluar su adecuación a tales fines, por tanto, la población de interés es aquella que corresponde a los estudiantes universitarios que cursan dicha asignatura.

Al tratarse de una investigación cuasi experimental, la muestra no ha sido obtenida de forma aleatoria, sino que se ha escogido a aquellos estudiantes matriculados en la asignatura *“Teaching ESL and Children’s literature”*. Así pues, en la presente investigación se ha llevado a cabo un estudio de campo donde interviene una muestra total de 223 sujetos divididos en dos cohortes: grupo control, al que también nos referiremos como Cohorte 1 (N=83) con estudiantes de los cursos 2016 al 2018 y grupo experimental, también denominado Cohorte 2 (N=140) con estudiantes de los cursos comprendidos entre 2019 y 2022. Todos estudiantes de 3º año de la mención de inglés del grado de magisterio y la asignatura del itinerario docente objeto de estudio *“Teaching ESL and Children’s Literature”*. Esta asignatura es la primera de las cinco asignaturas que los estudiantes deberán cursar para completar la formación conducente a la obtención de la mención de inglés y tiene lugar en el quinto cuatrimestre del mencionado grado universitario. Nos referiremos a la población muestral como “estudiantes” o “futuros docentes”; “pares” son los compañeros de clase; “mentor” es el docente en activo de los colegios; y “formador” es el docente universitario en la Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”. Todos los estudiantes que participan en esta investigación han confirmado su consentimiento por escrito a través del formulario creado ex profeso por los docentes de la asignatura (Anexo 2).

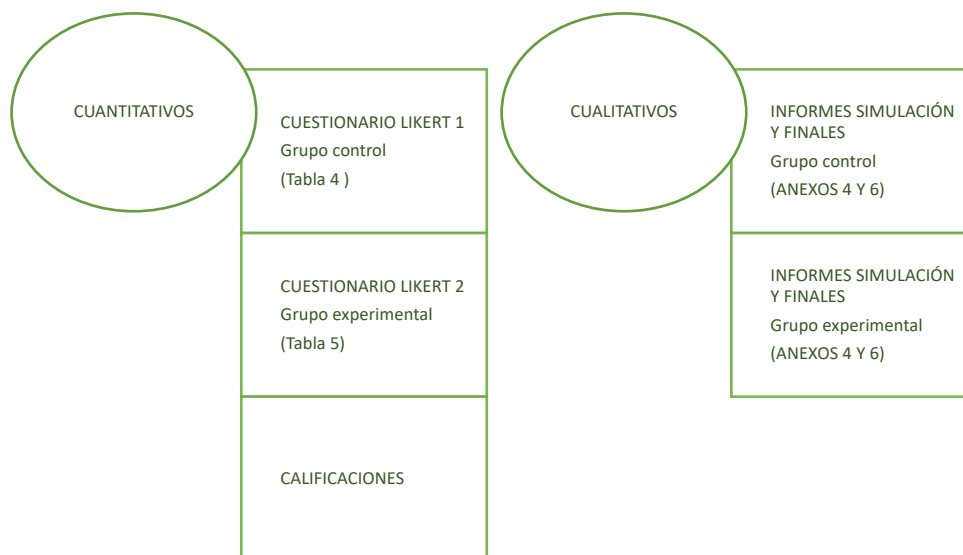
6.2.1.2 Instrumentos

Para la recogida de datos se han empleado los instrumentos recogidos en la figura 13. En cuanto a los estudios cuantitativos, se ha procedido a recoger y analizar los datos obtenidos en el cuestionario tipo Likert sobre percepciones y satisfacción con la propuesta metodológica original cumplimentado por el grupo control (cohorte 1). El proceso de creación y validación está recogido en el apartado correspondiente (6.2.1.3 sobre el método de análisis cuantitativo discreto). Con la intención de ajustar el instrumento a la nueva propuesta metodológica, se procedió a la modificación del instrumento original y se desarrolló el cuestionario Likert 2, que posteriormente sería cumplimentado por el grupo experimental, cohorte 2. El proceso de creación y validación de sendos instrumentos queda recogido en el apartado correspondiente (6.2.1.3 sobre el método de análisis cuantitativo discreto). Además, se tuvieron en cuenta las calificaciones de los participantes en las diferentes pruebas de evaluación, así como su calificación final en la asignatura.

En cuanto a los estudios cualitativos, tal y como se describe en el apartado 6.2.1.4 correspondiente al método de análisis cualitativo, se han empleado los informes de los estudiantes correspondientes la simulación y el informe final de curso. El informe de la simulación consiste en la respuesta que los estudiantes ofrecen a los problemas presentados en los diferentes estudios de caso trabajados en la simulación y, por otro lado, deben contestar a una pregunta abierta sobre esta metodología y sus percepciones al participar en la misma. El informe final, sin embargo, sirve de suerte de portafolio donde los estudiantes están llamados a evidenciar los diferentes aprendizajes adquiridos a lo largo del curso de la asignatura de *Teaching ESL and Children's Literature*, una vez más, son invitados a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Además, ambos informes, junto a otros instrumentos, sirven para evaluar los aprendizajes de los futuros docentes y finalmente, se traducirán en calificaciones. En ellos, los estudiantes sintetizan sus aprendizajes y reflexiones sobre los aprendizajes, los procesos para adquirirlos y sobre el desempeño docente.

Figura 13

Instrumentos empleados en los estudios



6.2.1.3 Método de Análisis Cuantitativo Discreto

En cuanto a la recogida y el tratamiento de los datos, cabe mencionar que para la elaboración de este estudio se ha llevado a cabo un proceso de recogida de datos brutos consistentes en informes post tratamiento que tanto el grupo experimental como el grupo control han elaborado, así como dos cuestionarios tipos Likert (original y ampliado) que cada uno de los grupos cumplimentaron, el Likert original fue completado por el grupo experimental, cohorte 1 y el Likert ampliado por el grupo control, cohorte 2. Además, se tuvieron en cuenta datos primarios consistentes en las calificaciones obtenidas por los estudiantes en cada una de las tareas del curso y su calificación global al final del curso. Como se detallará más adelante, los datos recabados fueron procesados de manera ajustada a la necesidad de cada uno de los estudios.

Los estudiantes cumplimentan a la finalización de la asignatura un cuestionario de tipo Likert donde se recogen sus percepciones y satisfacción sobre la propuesta metodológica experimental objeto de este estudio. La elaboración de la herramienta original (tabla 4), cumplimentada por la Cohorte 1, se llevó a cabo basándose en

cuestionarios previamente validados como el cuestionario Likert de Pinar et al. (2016) sobre Simulación, el de Altuk et al. (2012) sobre *Microteaching* y los de Cheng (2011) y Hudson (2012) sobre *Lesson Study*. A continuación, se procedió a solicitar una revisión por parte de los expertos Larssen, Cajkler y Crookall que condujo a la versión definitiva del cuestionario inicial. Posteriormente, y para la Cohorte 2, se revisó el cuestionario inicial y se procedió a la creación de un nuevo cuestionario Likert (tabla 5) al que se añadió una nueva dimensión (metacognición) que se inspiró en los cuestionarios validados de Reed (2012) y de Verkuyl et al. (2019).

Los cuestionarios fueron cumplimentados por los participantes post-tratamiento. Los datos obtenidos en el cuestionario Likert 1 (grupo control – cohorte 1) fueron analizados y evaluados. Las conclusiones de este proceso sirvieron para informar sobre los posibles nichos de mejora en la propuesta metodológica inicial. Con esta información y tras un proceso de investigación bibliográfica acorde, se identificaron las estrategias pedagógicas que se consideraron óptimas para alcanzar los objetivos de este trabajo. Dichas estrategias pedagógicas fueron implementadas en la Propuesta Metodológica Experimental, objeto de estudio de la presente tesis doctoral. Posteriormente, tras la aplicación del tratamiento, Propuesta Metodológica Experimental, se solicitó a los participantes del grupo experimental, cohorte 2 (N=140) su respuesta al cuestionario ampliado, Likert 2. Los datos obtenidos del cuestionario 2 cumplimentado por los participantes del grupo experimental, junto con el estudio contrastivo entre los resultados de ambos grupos: Cohorte 1 - control y Cohorte 2 – experimental, han servido para evaluar la percepción de los participantes sobre la adecuación de la Propuesta Metodológica Experimental así como el grado de satisfacción con la misma.

Por último, cabría destacar que también se tuvo en cuenta la calificación obtenida por el estudiantado en la asignatura “*Teaching ESL and Children’s Literature*” para establecer si este pudiera ser un factor determinante y estar alineado con la percepción y satisfacción de los futuros docentes sobre la propuesta metodológica y la asignatura. Por un lado, se contemplaron las calificaciones en cada una de las diferentes

pruebas de evaluación y finalmente, se tuvo en cuenta la calificación final obtenida de la media de las diferentes calificaciones como viene recogido en la guía docente de la asignatura.

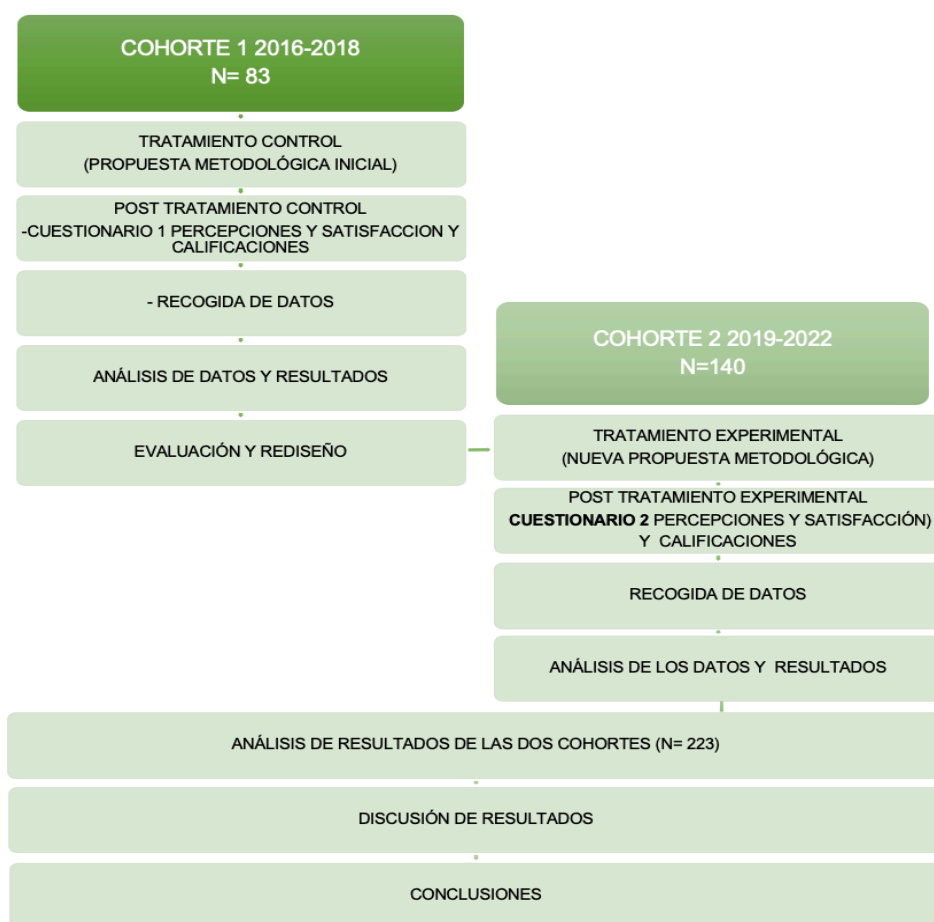
El análisis estadístico se ha efectuado sirviéndonos de medios tecnológicos y software específico, en concreto, se ha utilizado el paquete informático IBM-SPSS Statistics versión 25 (IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics v 25.0 for Windows; Armonk. NY. USA).

La figura 14 ilustra el protocolo de actuación para proceder al análisis cuantitativo llevado a cabo en este trabajo. Los análisis, como ilustra la imagen, han sido llevados a cabo para cada uno de los grupos: grupo control correspondiente a la cohorte 1 que cursaron la asignatura de *“Teaching ESL and Children’s Literature” con la propuesta metodológica original* durante los cursos 2016-2018 y el grupo experimental, correspondiente a la cohorte 2 que cursaron la misma asignatura entre los cursos 2018-2022 con la nueva propuesta rediseñada. Finalmente, se procedió a realizar un estudio contrastivo entre ambas cohortes.

Figura 14

Etapas del análisis cuantitativo

ANÁLISIS CUANTITATIVO



Las técnicas y test estadísticos empleados en los presentes estudios han sido:

1. La descriptiva de variables cualitativas con tablas de frecuencias y porcentajes. Para el cruce de dos de estas variables se han empleado tablas de contingencia.
2. Las variables de tipo cuantitativo han sido exploradas con el objetivo principal de verificar su ajuste, o no, a la campana normal de Gauss. Para esta exploración se han empleado: (a) gráficos Q-Q normal, (b) índices de asimetría y curtosis, y (c) el Test de Kolmogorov-Smirnov de bondad de ajuste a la normalidad. Posteriormente ha sido descritas mediante las



herramientas habituales (a) de centralidad: media y mediana; y (b) de variabilidad: rango observado, desviación estándar y amplitud intercuartil.

3. Las variables Likert se han descrito con la distribución del porcentaje de respuestas, junto a la media y a la desviación estándar.
4. Para el contraste de la significación de las medias de la misma muestra de sujetos (medidas repetidas / muestras relacionadas) se utilizó el test paramétrico de Anova con MR en 1 factor cuando las variables se distribuían conforme a la normalidad estadística; y la alternativa no-paramétrica de Friedman cuando no se distribuían según la normalidad estadística.
5. Para el contraste entre medias de grupos de sujetos distintos (independientes entre sí) se emplearon los test de: Student cuando las variables fueron normales y su alternativa no-paramétrica (Mann-Whitney) cuando no se distribuyeron normalmente.
6. Se calculó el tamaño del efecto para expresar la magnitud de las diferencias entre unas y otras muestras. Este tamaño del efecto se expresó en R^2 (escala: 0-1) para que pueda ser comparado entre distintos tipos de datos en las variables y entre distintos tipos de test estadísticos y de estudios.

7. Se estimaron las correlaciones entre variables mediante el coeficiente no paramétrico de Spearman ante las claras asimetrías de las variables a correlacionar.

En todas estas pruebas estadísticas inferenciales, se considera significación cuando $p < .05$ (n.c. 5% habitual) y alta significación cuando $p < .01$ (n.c. 1%). Se puede considerar casi significación, o tendencia hacia ella, cuando $p < .10$ (<10%).

El cuestionario de tipo Likert denominado 1 fue cumplimentado por la Cohorte 1, que corresponde al grupo control. Sus participantes fueron sometidos a la propuesta metodológica original de la asignatura *“Teaching ESL and Children’s Literature”* que tuvo lugar durante los cursos 2016- 2017 y 2017-2018. Un total de 83 participantes dieron su consentimiento por escrito para participar en el estudio, y por tanto, sus respuestas pudieron ser analizadas. La tabla 4 recoge este cuestionario.

La recogida, análisis y evaluación de las percepciones de los futuros docentes de la cohorte 1, grupo control, respecto a su aprendizaje en el curso y su satisfacción con el mismo recogidos en el Likert original 1 junto con los análisis cualitativos y las calificaciones arrojan información acerca de la adecuación de la propuesta metodológica original y sobre sus posibilidades de mejora. A continuación, se procede a diseñar la propuesta metodológica objeto de estudio de este trabajo y surge la necesidad de realizar un ajuste en la herramienta de recolección de datos de manera que se ajuste e informe sobre todos los aspectos de interés de la nueva propuesta. Así pues, se añade una quinta dimensión al cuestionario: Metacognición. La finalidad de esta nueva dimensión es provocar una reflexión enfocada en el autoaprendizaje por parte de los estudiantes; y una estrategia más efectiva para los formadores que permita conocer las percepciones sobre el aprendizaje durante el curso (tabla 5).

Tabla 4



Cuestionario 1 de percepciones y satisfacción. Grupo control - Cohorte 1

Likert-type questionnaire- PILOT VERSION 2016-2017; 2017-2018 [N=83]	1-Strongly di	2- Disagree	3-Neither ag	4-Agree
DIMENSIÓN I- SIMULATION				
1. I have done some research about the different educational challenges presented in the scenario				
2. I have learned content through the simulation preparation				
3. I could understand the educational issues tackled more after the simulation				
4. I could perform my profile role				
5. I have participated in simulations before in the teaching degree				
6. I would like to participate in future simulations in my teaching degree				
7. I understood the importance of observation through lesson study				
8. I understood the importance of co-teaching through lesson study				
9. I have broaden my understanding of the educational issues in the debriefing reports				
DIMENSIÓN II- MICRO-TEACHING				
10. I have agreed on my responsibilities				
11. I have learned from my teacher and peers' comments and suggestions				
12. Micro-teaching helped me understand the learning outcomes expected				
13. Micro-teaching helped me realize about my own teaching persona				
14. Micro-teaching helped me appreciate my peers' teaching styles				
15. Micro-teaching helped me understand the importance of flexibility				
16. Micro-teaching helped me anticipate possible unexpected events (Valley of Dispair)				
DIMENSIÓN III- REAL TEACHING				
17. I could design the lesson goals based on my observations of previous sessions				
18. I was certain about the learning outcomes expected				
19. Case pupils in particular demonstrated understanding of the lesson				
20. The lesson fit within pupils' prior knowledge				
21. The lesson set clear learning opportunities				
22. The lesson only reinforced what the pupils already knew				
23. I could perceive the uncertainty of the unexpected (Valley of Dispair)				
24. I could solve the unexpected satisfactorily				
DIMENSIÓN IV- DEBRIEFING				
25. I have realized of future improvements in my teaching during the team interviews (teacher-centered debriefing)				
26. I was able to link theory and practice during the team discussion (student-centered debriefing)				
27. I feel satisfied with the experience				
28. Open Question: Learning throughout the course experience				

Tabla 5

Cuestionario 2 de percepciones y satisfacción. Cohorte 2

Cohort 2 2018-2019; 2019-2020; 2021-2022 [N=140]				
Likert-type questionnaire	1-Strongly d	2- Disagree	3-Neither ag	4-Agree
DIMENSIÓN I- SIMULATION				
1. I have done some research about the different educational challenges presented in the scenario				
2. I have learned content through the simulation preparation				
3. I could understand the educational issues tackled more after the simulation				
4. I could perform my profile role				
5. I have participated in simulations before in the teaching degree				
6. I would like to participate in future simulations in my teaching degree				
7. I understood the importance of observation through lesson study				
8. I understood the importance of co-teaching through lesson study				
9. I have broaden my understanding of the educational issues by doing the debriefing reports				
DIMENSIÓN II- MICRO-TEACHING				
10. I have agreed on my responsibilities				
11. I have learned from my teacher and peers' comments and suggestions				
12. Micro-teaching helped me understand the learning outcomes expected				
13. Micro-teaching helped me realize about my own teaching persona				
14. Micro-teaching helped me appreciate my peers' teaching styles				
15. Micro-teaching helped me understand the importance of flexibility				
16. Micro-teaching helped me anticipate possible unexpected events (Valley of Dispair)				
DIMENSIÓN III- REAL TEACHING				
17. I could design the lesson goals based on my observations of previous sessions				
18. I was certain about the learning outcomes expected				
19. Case pupils in particular demonstrated understanding of the lesson				
20. The lesson fit within pupils' prior knowledge				
21. The lesson set clear learning opportunities				
22. The lesson only reinforced what the pupils already knew				
23. I could perceive the uncertainty of the unexpected (Valley of Dispair)				
24. I could solve the unexpected satisfactorilly				
DIMENSIÓN IV- DEBRIEFING				
25. I have realized of future improvements in my teaching during the team interviews (teacher-centered debriefing)				
26. I was able to link theory and practice during the team discussion (student-centered debriefing)				
27. I feel satisfied with the experience				
DIMENSIÓN V- METACOGNITION				
28. The class debriefings helped me shape the model teacher I wanted to be				
29. I could identify the long-term goals with the aid of my mentor following lesson study.				
30. My mentor helped me realize about my strengths and flaws after my interventions				
31. I have realized of the potential of simulation during the team interviews (teacher-centered debriefing)				
32. I have realized of the potential of lesson study during the team interviews (teacher-centered debriefing)				
33. I was able to understand my personal flaws and fears during the team discussion (student-centered debriefing)				
34. I can demonstrate my learning throughout the course by doing the final report+oral defense (written debrief) rather than a course final exam				
35. I would like to continue analysing teaching practices following the formula: (SIM+Deb)+(MICROTEACH+Deb)+(REALTEACH+Deb)				
36. Open Question: Learning throughout the course experience				

Un total de 223 participantes han sido participado en el estudio (N=223) repartidos en dos cohortes temporales:



- la 1ª con 83 participantes de los cursos académicos entre los años 2016 y 2018 (cuestionario cohorte 1); Grupo control.
- la 2ª, posterior a la adaptación metodológica del curso de “*Teaching ESL and Children’s Literature*” con 140 participantes de los años académicos entre 2019 y 2022, excluyendo el año de la pandemia 20-21 (Cuestionario cohorte 2). Grupo experimental.

Con los datos obtenidos de los dos cuestionarios tipo Likert: cuestionario 1 - versión original cumplimentada por la cohorte 1 (tabla 4) y cuestionario 2 (tabla 5), versión rediseñada y que recoge las percepciones y satisfacción con la nueva propuesta metodológica de la cohorte 2, se ha procedido a realizar los siguientes análisis:

- 1º Análisis: se ha llevado a cabo un análisis descriptivo de las diferentes dimensiones del cuestionario Likert 1.
- 2º Análisis: análisis descriptivo de las dimensiones recogidas en el cuestionario 2. Cumplimentado por el grupo experimental post tratamiento.
- 3º Análisis: estudio de las variables dimensionales de las dos cohortes.
- 4º Análisis: estudio comparativo entre la cohorte 1, grupo control, y la cohorte 2, grupo experimental, respecto a cada una de las dimensiones coincidentes.
- 5º Análisis: estudio sobre los cambios en el rendimiento académico en cada una de las dos cohortes.
- 6º Análisis: estudio del grado de correlación entre ítems de las mismas dimensiones y de dimensiones distintas.

6.2.1.4 Método de Análisis Cualitativo

Los materiales utilizados para el análisis cualitativo son los informes finales (Anexo 6), en estos se incluyen por un lado las percepciones del estudiantado respecto a su propio aprendizaje y satisfacción con la propuesta metodológica cursada que servirá para ratificar o rectificar los hallazgos de los estudios cuantitativos a través de la pregunta abierta: *Comenta tus percepciones sobre la asignatura*. La población coincide con la que ha participado en los estudios cuantitativos: Cohorte 1- grupo control – sometidos a propuesta metodológica original y Cohorte 2 - grupo

experimental – participantes de la nueva propuesta metodológica. Además, y fundamentalmente, estos informes recogen los aprendizajes de los estudiantes a lo largo de todo el itinerario formativo. Cabe mencionar que los informes constituyen una parte esencial de la calificación de los estudiantes. Los informes se recogen en la plataforma docente UCV/asignatura “*Teaching ESL and Children’s Literature*”.

En el informe, idéntico para ambas cohortes (control y experimental), se formulan diez enunciados abiertos para que el estudiante tenga la oportunidad de evidenciar sus aprendizajes y/o comentar sobre sus percepciones o satisfacción con el itinerario formativo al que se le ha sometido.

Para el análisis de resultados se aplica la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967), cuya finalidad es dirigir la atención del investigador al desarrollo o generación de teorías y conceptos sociales frente al proceso de inducción analítica. Esta metodología fue originalmente presentada por Barney G. Glaser y Anselm Strauss en 1967 con la publicación del libro “*The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*”. De acuerdo con Glaser, la Teoría Fundamentada constituye una metodología general para el análisis de datos cualitativos que usa sistemáticamente un conjunto de métodos para generar una teoría inductiva en torno a un área sustantiva (Glaser, 1992).

El primer proceso para la elaboración del análisis cualitativo consiste en incorporar los textos a analizar, fruto de la cumplimentación de los informes, al software de gestión y análisis de datos. Para el análisis de datos se utiliza el paquete informático Dedoose Version 9.0.17, aplicación web para la gestión, el análisis y la presentación de datos de investigación cualitativa y de métodos mixtos (2021). Los Angeles, CA: *Socio Cultural Research Consultants*, LLC www.dedoose.com. Tras una lectura inicial y exhaustiva de los textos como primera aproximación a los conceptos más relevantes, se procede a la codificación de las variables siguiendo un modelo híbrido de codificación. Así pues, se parte del modelo inductivo tomando como referente las dimensiones establecidas en los cuestionarios Likert analizados en los estudios cuantitativos y posteriormente, se prosigue el estudio con una codificación

deductiva hasta completar el proceso. Dentro de la codificación deductiva se han empleado métodos de codificación descriptiva, estructural y de valor, así mismo, se sigue un modelo de análisis contrastivo continuo (Páramo, 2015).

A continuación, se procede a realizar un nuevo proceso de filtrado y análisis que permite una primera clasificación de los temas recurrentes en temas o categorías centrales. Un último análisis permite definir los que finalmente serán considerados temas recurrentes y los centrales. Se verifica que los temas estén en consonancia con las muestras recabadas.

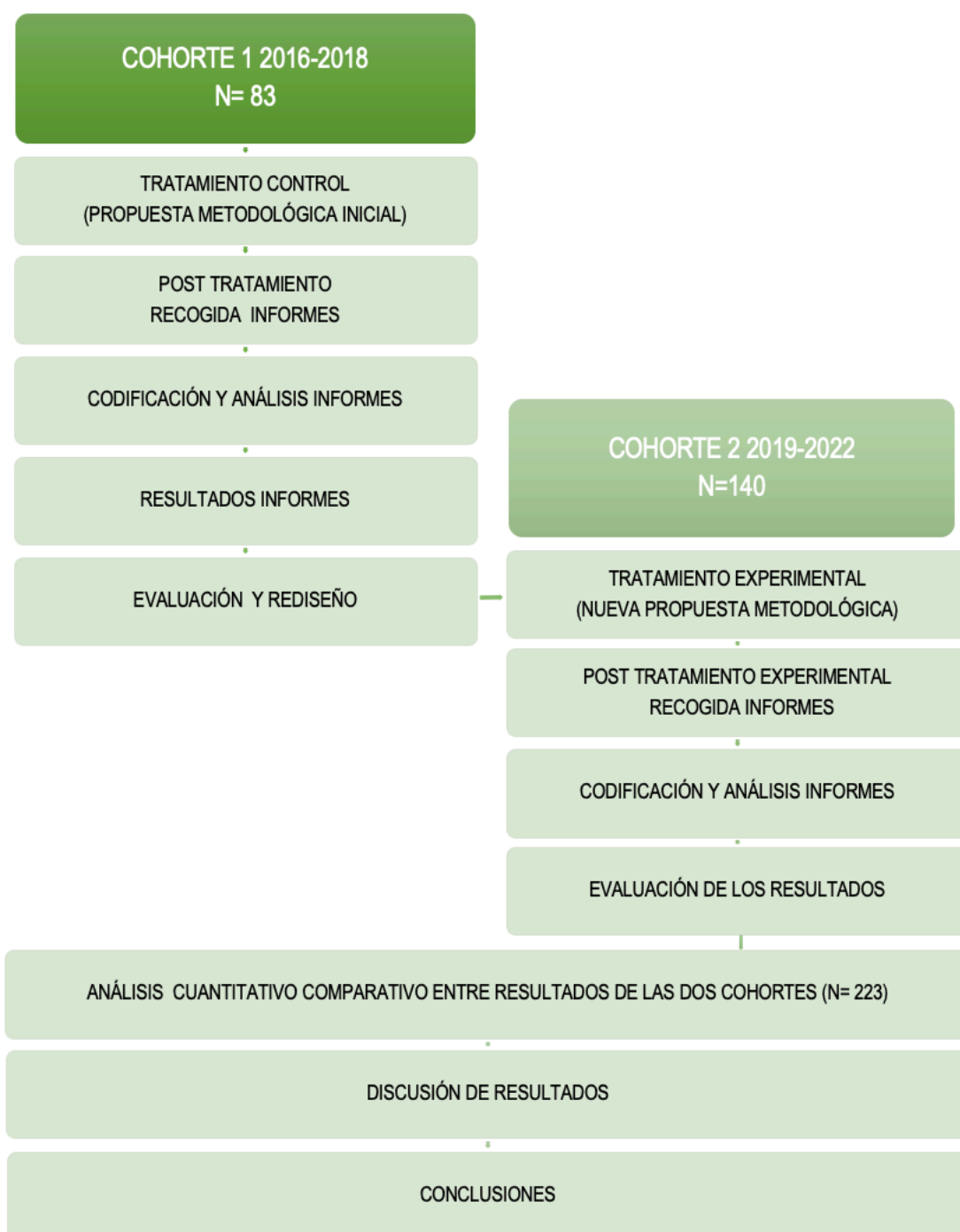
Finalizada la codificación, se procede a analizar la información recabada y se conducen estudios cualitativos relaciones, asistidos por un análisis de repetición de códigos, así como estudios contrastivos entre cohortes para determinar los efectos de la nueva propuesta metodológica objeto de estudio de esta disertación. Los resultados de los análisis cualitativos, sumados a los obtenidos en los estudios cuantitativos, han servido para ilustrar la idoneidad de la propuesta formativa estudiada, para identificar flaquezas y señalar posibles nuevas líneas de investigación que abordar al finalizar este proyecto.

El protocolo para la realización de los estudios cualitativos llevado a cabo en el presente trabajo y los procesos de recogida, análisis y evaluación de datos queda ilustrado en la figura 15.

Figura 15

Etapas del análisis cualitativo

ANÁLISIS CUALITATIVO



6.3 Ética de la Investigación

La presente investigación afirma

- Que el protocolo seguido respeta las normas éticas aplicables a este tipo de proyectos.
- Que cuenta con los recursos materiales y humanos necesarios para llevar a cabo el proyecto de investigación, sin que ello interfiera en la realización de otro tipo de estudios ni en otras tareas que tiene habitualmente encomendadas.
- Que respeta las normas éticas y legales aplicables a este tipo de proyectos.
- Esta tesis garantiza la recogida de información y el análisis de la misma solo de aquellos estudiantes que previamente y por escrito han dado su consentimiento.

Los datos de carácter personal recabados son incluidos en fichero a disposición del Grupo de Investigación IGALA de la Universitaria Católica de Valencia San Vicente Mártir (UCV). La finalidad de la recogida y tratamiento de los datos es a los únicos efectos de identificar a las personas físicas, cuya información es sometida a estudio o análisis, en la labor de investigación.

Los investigadores o equipos de investigación tratan los datos con las medidas de seguridad, conforme a Ley, necesarias para garantizar la confidencialidad y la integridad de toda esta información.

En todo caso, a partir de la necesaria identificación real y veraz de la persona, el investigador o equipo de investigación disocia (anonimiza u omite) los datos, de manera que no puede llegar a ser identificada por terceros.

Los resultados provisionales y finales del estudio están completamente compuestos de información no identificativa de personas.

De conformidad con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, se informa a los participantes que pueden ejercitar los derechos de acceso, rectificación, cancelación y, en su caso, oposición, presentando una solicitud por escrito, acompañada de una fotocopia de su D.N.I., Pasaporte, N.I.E. u otro documento de identificación equivalente, dirigida a la

Secretaria de la Universidad Católica de Valencia – LOPD INVESTIGACIÓN C/ Quevedo,
2 46001 de Valencia.

Seguidamente, el capítulo 7 recoge el análisis de resultados y discusión.



7 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se recogen los resultados obtenidos en los estudios llevados a cabo. La presente investigación pretende dar respuesta a los siguientes objetivos:

. Objetivo general

1. Diseñar una propuesta metodológica en la asignatura *“Teaching ESL and Children’s literature”* para fomentar el aprendizaje visible y consciente en futuros docentes de inglés y evaluar su impacto.

. Objetivos específicos

1. Realizar un breve recorrido histórico por la formación inicial docente y los diferentes paradigmas educativos que la han influenciado.
2. Delimitar conceptualmente el alcance del aprendizaje visible y consciente y la metacognición como destreza de pensamiento crítico.
3. Examinar las metodologías *Lesson Study*, *Debriefing*, Simulación y *Microteaching* y su potencial en el desarrollo del aprendizaje visible y consciente.
4. Evaluar la propuesta metodológica inicial de la asignatura *Teaching ESL and Children’s Literature*

5. Evaluar el impacto de la propuesta metodológica diseñada sobre: (i) la percepción de los futuros docentes acerca de la extensión y la utilidad de los aprendizajes y (ii) el desarrollo de su capacidad metacognitiva.
6. Realizar un estudio de diseño mixto para analizar las percepciones de los futuros docentes y su impacto en su aprendizaje basado en cuestionarios e informes.

Se ha optado por realizar la discusión de los estudios seguidamente en los apartados 7.1.8 y 7.2 (estudio cualitativo) para facilitar su comprensión.

7.1 Estudio Cuantitativo Discreto Intergrupar

En el presente apartado se presentan los resultados del análisis cuantitativo discreto intergrupar de la variable *‘percepción de aprendizaje’*. El objetivo de este estudio es realizar un estudio comparativo entre dos cohortes: cohorte 1 integrada por 83 futuros docentes de 3º año de la mención de inglés de la carrera de magisterio entre los años 2016-2018; y la cohorte 2 integrada por 140 futuros docentes de 3º año de la mención de inglés de la carrera de magisterio entre los años 2019-2022.

7.1.1 Estudio Descriptivo de las Variables Cualitativas del Cuestionario

Se ha comenzado por describir la composición de esta muestra total, comparando entre cohortes, en cuanto a las variables sociodemográficas sexo y edad (tabla 6). Como es característico en este tipo de Grados, las mujeres son clara mayoría frente a los hombres (86.5% vs 13.5%, en la muestra total) sin que la diferencia entre ambas cohortes alcance la significación estadística ($p > .05$). Las edades de los participantes se distribuyen entre los 20 y los 37 años con media y mediana sobre los 21 años. La 2ª cohorte tiene una edad media (21.0) ligeramente superior a la edad media de la 1ª cohorte (20.5) diferencia que debido a la menor variabilidad en el rango de edad de la cohorte 16-18 alcanza significación estadística ($p < .05$).

Tabla 6

Análisis descriptivo y comparativo. Características de la muestra, comparadas entre cohortes.

		MUESTRA TOTAL (n=223)	GRUPO		Test de contraste	
			Cohorte 16-18 (n=83)	Cohorte 19-22 (n=140)	Valor	P valor
SEXO	Mujer	86.5 % (193)	84.3 % (70)	87.9 % (123)	0.55 ^{NS}	.457
	Varón	13.5 % (30)	15.7 % (13)	12.1 % (17)		
EDAD	Media (±D.E.)	20.8 (±1.53)	20.5 (±1.16)	21.0 (±1.69)	2.37 *	.019
	Mediana (rango)	21.0 (20-37)	20.0 (20-28)	21.0 (20-37)		
N.S. = NO significativo		* = Significativo				

N.S. = NO significativo * = Significativo

A pesar de esta significación, la diferencia real entre los valores medios es muy pequeña (apenas medio año) por lo que podríamos considerar que no se establece una diferencia notable entre ambos grupos, aunque es cierto que el rango es superior en la 2ª cohorte. Esta pequeña diferencia entre los valores promedio, unida a la semejanza en la distribución por sexos nos permite concluir que las dos cohortes son equivalentes en cuanto a su composición, de manera que ni sexo ni edad van a ser variables distorsionadoras en los futuros análisis estadísticos a realizar.

7.1.2 Estudio Descriptivo de las Variables Cuantitativas del Cuestionario

A continuación, se presenta una descriptiva de los ítems y dimensiones que integran el cuestionario. Al tratarse de un formato Likert de 5 puntos (1= muy en desacuerdo / 5= muy de acuerdo) se presentan tablas con el porcentaje de participantes que han dado cada respuesta, junto al valor de la media y de la desviación estándar. Se ha realizado esta descripción por separado para los grupos de cada una de las dos cohortes.

7.1.2.1 Cohorte 1ª (2016-2018).

El Cuestionario al que respondieron estos 83 participantes sobre la propuesta metodológica inicial consta de 27 ítems repartidos en 4 dimensiones: Simulación, *Microteaching*, Enseñanza en entorno real y *Debriefing*.

Dimensión: SIMULACIÓN.

Como se puede observar en ella, en todos los ítems excepto en uno (el N.º 5) las respuestas se concentran en la parte alta/media de la escala (valores 3 al 5) indicando por tanto en general una clara tendencia hacia el acuerdo con los enunciados que proponen cada uno de estos ítems. La tabla 7 contiene la descriptiva de sus 9 ítems.

Tabla 7

Análisis descriptivo. Cuestionario de Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje. Dimensión: Simulación. Grupo Control - Cohorte 1 (2016-2018) N=83

Nº ÍTEM	% de respuesta de cada opción					Media	Desviación Estándar
	1	2	3	4	5		
1. Investigación educativa	--	--	31.3	54.2	14.5	3.83	0.66
2. Aprendizaje de contenido fase I simulación	--	--	20.5	72.3	7.2	3.87	0.51
3. Mayor entendimiento post simulación	--	--	13.3	83.1	3.6	3.90	0.40
4. Desempeño de mi perfil profesional	--	--	31.3	56.6	12.0	3.81	0.63
5. Participación previa en simulación	95.2	4.8	--	--	--	1.05	0.22
6. Predisposición para futuras simulaciones	--	--	4.8	56.6	38.6	4.34	0.57
7. Importancia de la observación con Lesson Study	--	3.6	72.3	19.3	4.8	3.25	0.60
8. Importancia de la docencia compartida con Lesson Study	--	4.8	33.7	61.4	--	3.57	0.59
9. Ampliación de entendimiento con los informes post simulación	--	2.4	12.0	50.6	34.9	4.18	0.74

Por ello, sus medias se encuentran dentro del rango desde 3.25 hasta 4.34 puntos, salvo la excepción comentada cuya media es 1.05 ya que el 95% de los participantes señalaron la respuesta de 1 punto (máximo desacuerdo). Los ítems ante los que esta muestra manifiesta mayor grado de acuerdo son los números 6 (media: 4.34 puntos) y 9 (4.18 puntos).

El mayor acuerdo dentro de esta dimensión se ha observado en la predisposición para futuras simulaciones y en la aplicación de la metodología para la mejora de los conocimientos pedagógicos. Esto indicaría una concordancia entre satisfacción con la propuesta y la percepción del aprendizaje.

En cuanto a la baja puntuación del ítem 5 sobre el uso previo de simulación en la formación docente podríamos concluir que se debe a que la simulación, como manifiestan autores como Cohen et al., (2020) o Thürer et al., (2020) es una metodología aún poco conocida y por tanto, poco aprovechada en formación del profesorado. El estudio cualitativo realizado y que será descrito y discutido en apartado 5.8 de este trabajo vendría a confirmar esta idea. Para la mayoría de los sujetos ésta ha sido la primera vez que llevan a cabo simulación como metodología de formación.

Dimensión: MICROTEACHING

El resumen de las respuestas de esta 1ª muestra antes los 7 ítems de esta dimensión (tabla 8) nos vuelve a presentar, salvo una excepción, un grado de acuerdo medio/alto ya que la mayor parte de los encuestados se concentran entre los valores 3 al 5 de la escala. Según esto las medias se encuentran en el rango entre 3.00 y 4.93 puntos. Los ítems ante los que se manifiesta un mayor grado de acuerdo son: el N.º 11 “Comentarios y sugerencias” (4.93 puntos), que está seguido de los ítems 14 “Estilos docentes” (4.35 puntos) y 15 “Flexibilidad” (4.34 puntos). También supera los 4 puntos el ítem 10 “Responsabilidades acordadas”. Por el contrario, el ítem ante el que menor grado de acuerdo observamos es el N.º 16 “Prevención de episodios inesperados” (2.73 puntos).

Por lo tanto, el mayor acuerdo dentro de esta percepción recalca en el aprendizaje dialógico de y con el docente/formador de la asignatura e iguales respecto

a la práctica realizada en el aula. El ejercicio de *microteaching* se valora significativamente en dos grandes ítems: la apreciación de diferentes estilos docentes por parte de los estudiantes y el desarrollo de la flexibilidad para hacer más efectiva la práctica en aula.

Se observa también, en el ítem 10 un entendimiento de la necesidad de asumir responsabilidades individuales, como bien colectivo, para llevar a cabo tareas complejas en equipo.

El menor grado de acuerdo se observa en los aportes que el *microteaching* brinda en la capacidad de anticiparse a posibles incidencias en el aula. Es posible que, al tratarse el *microteaching* como entrenamiento y paso previo a la práctica real en los colegios la percepción de los estudiantes respecto al mismo quede empobrecida ante la comparación de ambas actividades. Además, la riqueza y diversidad de situaciones a las que se enfrentan en la experiencia de enseñanza en el centro escolar con niños reales es difícilmente prevista desde el confort del aula universitaria y frente a los iguales. Cabría por tanto plantarse si de no haber existido la práctica real en el colegio, la precepción del estudiantado respecto a este ítem sería la misma.

Tabla 8

Análisis descriptivo. Cuestionario de Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje. Dimensión: MICROTEACHING

Nº ÍTEM	% de respuesta de cada opción					Media	Desviación Estándar
	1	2	3	4	5		
10. Responsabilidades acordadas	--	--	27.7	42.2	30.1	4.02	0.77
11. Comentarios y sugerencias	--	--	--	7.2	92.8	4.93	0.26
12. Resultados de Aprendizaje esperados	--	10.8	78.3	10.8	--	3.00	0.47
13. Estilo docente personal	--	10.8	16.9	61.4	10.8	3.72	0.80
14. Estilos docentes	--	--	2.4	60.2	37.3	4.35	0.53
15. Flexibilidad	--	--	1.2	63.9	34.9	4.34	0.50
16. Prevención de episodios inesperados	10.8	24.1	47.0	16.9	1.2	2.73	0.91

Dimensión: ENSEÑANZA EN ENTORNO REAL.

La tabla 9 contiene la descriptiva de los 8 ítems de esta 3ª dimensión del cuestionario. Se aprecia que nuevamente, y por lo general, el grado de acuerdo es medio/alto ya que siguen las respuestas de los encuestados concentradas entre los valores 3 y 5, estando todas las medias dentro del rango 3.36 a 4.36 puntos. Los ítems ante los que se responde con un mayor grado de acuerdo son los N.º 19 “Comprensión de alumnos-caso”, 20 “Lección consecuente con conocimientos previos” y 22 “Lección repaso”, que superan holgadamente los 4 puntos. Mientras que los ítems ante los que vemos menor acuerdo son los N.º: 23 “Percepción de descolocación frente a reto”, 18 “Seguridad en los objetivos esperados” y 21 “Oportunidades de aprendizaje”.

El mayor acuerdo en esta dimensión se observa en el entendimiento de la lección por los alumnos caso. Esto está directamente relacionado con el planteamiento de la lección modelo que alude a los conocimientos previos de los infantes y como corrobora el ítem 22, la lección modelo en la mayoría de los casos se focaliza en revisar contenido ya trabajado. Por un lado, podríamos deducir que los futuros docentes encuentran dificultad en ajustar los contenidos de sus lecciones a la realidad de las aulas, lo cual es natural ya que ellos no conocen al alumnado y por tanto es muy difícil, si no imposible, ajustar la enseñanza a sus necesidades. Sería pues, de gran ayuda, contar con información de primera mano sobre los aprendices en el colegio donde se hará la experiencia de enseñanza en entorno real a través de un *storytelling*, esta ayuda puede venir de los mentores, docentes en activo en el centro escolar que pueden informar sobre aspectos como: conocimientos previos, tipologías de aprendices, secuencia de aprendizaje, etc. Aspecto que se tendrá en cuenta para el diseño de la nueva propuesta metodológica. Por otro lado, podríamos inferir que a mayor familiaridad con los contenidos (repetición o revisión) por parte de los infantes, los futuros docentes perciben una menor posibilidades de retos en el proceso enseñanza.

Tabla 9

Análisis descriptivo. Cuestionario de Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje. Dimensión:

ENSEÑANZA EN ENTORNO REAL- Grupo Control -Cohorte 1 (2016-2018) N=83

Nº ÍTEM	% de respuesta de cada opción					Media	Desviación Estándar
	1	2	3	4	5		
17. Objetivos basados en observación	–	1.2	25.3	69.9	3.6	3.76	0.53
18. Seguridad en los objetivos esperados	–	2.4	55.4	36.1	6.0	3.46	0.65
19. Comprensión de alumnos-caso	–	–	4.8	54.2	41.0	4.36	0.58
20. Lección consecuente con conocimientos previos	–	1.2	8.4	53.0	37.3	4.27	0.66
21. Oportunidades de aprendizaje	–	3.6	50.6	41.0	4.8	3.47	0.65
22. Lección repaso	–	1.2	4.8	60.2	33.7	4.27	0.61
23. Percepción de descolocación frente a reto	–	–	3.6	56.6	39.8	3.36	0.55
24. Resolución de episodios inesperados	–	1.2	26.5	45.8	26.5	3.98	0.76

Dimensión: DEBRIEFING

Los últimos tres ítems de este cuestionario forman la cuarta dimensión del mismo. Las respuestas de los participantes (tabla 10) nos están, de nuevo, llevando a una conclusión global en la que se pone de manifiesto un grado de acuerdo medio/alto, estando las respuestas principalmente concentradas en los valores 3-4. El ítem en el que vemos más acuerdo es el N.º 27 “Satisfacción con propuesta” (4.13 puntos); mientras que el ítem con un menor acuerdo, grado medio podemos decir, es el N.º 26 “Fusión teoría-práctica” (3.27 puntos).

Podemos observar que el mayor acuerdo en esta dimensión se observa en la satisfacción global con toda la propuesta, con el curso en general. Sin embargo, hay mayor variabilidad en las respuestas en cuanto a la percepción sobre la correlación entre los aprendizajes teóricos y su aplicación práctica. El objetivo general de esta Tesis, sin embargo, se centra precisamente en mejorar la percepción sobre esa conexión, por lo que este es uno de los resultados que evidencian que las percepciones de los retos originales son reales y se reitera la necesidad de mejorar este aspecto en la próxima propuesta metodológica de la asignatura *Teaching ESL and Children’s Literature*.

Tabla 10

Análisis descriptivo. Cuestionario de Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje. Dimensión: DEBRIEFING- Grupo Experimental - Cohorte 1 (2016-2018) N=83

Nº ÍTEM	% de respuesta de cada opción					Media	Desviación Estándar
	1	2	3	4	5		
25. Mejoras tras entrevista	—	—	20.5	74.7	4.8	3.84	0.48
26. Fusión teoría-práctica	—	4.8	67.5	24.1	3.6	3.27	0.61
27. Satisfacción con propuesta	—	—	4.8	77.1	18.1	4.13	0.46

7.1.2.2 Cohorte 2ª (2019-2022).

El Cuestionario al que respondieron estos 140 participantes sobre la propuesta metodológica rediseñada consta de 35 ítems donde se incluyen los 27 del anterior correspondientes a las dimensiones: Simulación, *Microteaching*, Enseñanza en entorno real y *Debriefing*; y donde se añaden 8 ítems nuevos de una 5ª dimensión denominada Metacognición que se incorpora para evaluar nuevos aspectos relativos al cambio de metodología formativa.

Dimensión: SIMULACIÓN.

En la descriptiva de sus 9 ítems (tabla 11) encontramos que las respuestas se han extremado con respecto a las de la cohorte anterior, bien hacia al total acuerdo o bien hacia el total desacuerdo. En concreto, todos los ítems a excepción de dos concentran las respuestas en el valor 5, de ahí que sus medias estén todas entre los 4.79 y los 4.94 puntos, siendo los ítems: 2 “Aprendizaje de contenido fase I simulación”, 3 “Mayor entendimiento post simulación” y 6 “Predisposición para futuras simulaciones” los que tienen los valores más altos (por encima de los 4.90 puntos). Dentro de estos ítems que presentan un muy alto grado de acuerdo, el N.º 9 “Ampliación de entendimiento con los informes post simulación” es el que lo tiene algo menos alto, aunque aún tiene un valor medio que supera los 4 puntos. Por otra parte, como ya ocurría en el grupo de la anterior cohorte, aparece un ítem, el N.º 5 “Participación previa en simulación” ante el que las respuestas se sitúan en el extremo

inferior representativo del desacuerdo (99.3% de respuestas 1) con una media de 1.01 puntos.

Para esta segunda cohorte, encontramos el mayor acuerdo en la dimensión simulación en la adquisición de contenido y conocimiento de temas educativos tras la simulación. Como es de esperar, el ítem 6 “Predisposición para futuras simulaciones” confirma la disposición de la gran mayoría de los encuestados a participar de futuras simulaciones. Con respecto a la muy baja puntuación del ítem 5 “Participación previa en simulación” y en coincidencia con la cohorte anterior, la mayoría de los sujetos confirma que no han participado con anterioridad en simulaciones con fines pedagógicos.

Tabla 11

Análisis descriptivo. Cuestionario de Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje. Dimensión:

SIMULACIÓN- grupo experimental - Cohorte 2 (2019-2022) N=140

Nº ÍTEM	% de respuesta de cada opción					Media	Desviación Estándar
	1	2	3	4	5		
1. Investigación educativa	--	--	3.6	9.3	87.1	4.84	0.46
2. Aprendizaje de contenido fase I simulación	--	--	0.7	7.9	91.4	4.91	0.32
3. Mayor entendimiento post simulación	--	--	--	6.4	93.6	4.94	0.25
4. Desempeño de mi perfil profesional	--	--	0.7	7.9	91.4	4.91	0.32
5. Participación previa en simulación	99.3	0.7	--	--	--	1.01	0.08
6. Predisposición para futuras simulaciones	--	--	--	9.3	90.7	4.91	0.29
7. Importancia de la observación con Lesson Study	--	--	3.6	12.9	83.6	4.80	0.48
8. Importancia de la docencia compartida con Lesson Study	--	--	3.6	14.3	82.1	4.79	0.49
9. Ampliación de entendimiento con los informes post simulación	--	1.4	6.4	73.6	18.6	4.09	0.55

Dimensión: MICROTEACHING

En la misma línea, los resultados del análisis descriptivo de los ítems de esta dimensión según las respuestas de los participantes del grupo experimental, 2ª cohorte, recogidos en la tabla 12, nos indican que existe un alto o muy alto grado de acuerdo, en general. Todos los ítems, excepto uno, presentan valores medios por encima de los 4 puntos. En particular, los que tienen medias más elevadas son los N.º: 15

“Flexibilidad” (4.76 puntos), 14 “Estilos docentes” (4.68 puntos) y 10 “Responsabilidades acordadas” (4.64 puntos). Solamente como ya se ha dicho encontramos un ítem con menor grado de acuerdo (que no es desacuerdo) ya que su media es inferior a los 4 puntos: se trata del ítem N.º 12 “Resultados de Aprendizaje esperados” (3.29 puntos).

Con respecto a la dimensión *microteaching* el mayor acuerdo se encuentra en la toma de conciencia de los sujetos respecto al valor de la flexibilidad pedagógica al enfrentarse a una clase, probablemente su preparación para esta etapa de *microteaching* haya permitido nutrirse de la observación hacia otros pares y del trabajo cooperativo. También es posible que esta técnica haya generado mayores cuestionamientos que derivan en esa conciencia de diversificar y flexibilizar la docencia.

Por lo tanto, es de esperar que frente a estos resultados la percepción de los futuros docentes respecto a los resultados de aprendizaje del alumnado presente mayor polaridad. A mejor preparación, mayor conciencia del saber hacer, más agudizada está la mirada ante los retos y ante los potenciales resultados de aprendizaje.

Tabla 12

Análisis descriptivo. Cuestionario de Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje. Dimensión:

MICROTEACHING- Grupo Experimental- Cohorte 2 (2019-2022) N=140

Nº ÍTEM	% de respuesta de cada opción					Media	Desviación Estándar
	1	2	3	4	5		
10. Responsabilidades acordadas	--	--	2.1	31.4	66.4	4.64	0.52
11. Comentarios y sugerencias	--	--	15.7	28.6	55.7	4.40	0.75
12. Resultados de Aprendizaje esperados	--	10.0	52.9	35.0	2.1	3.29	0.67
13. Estilo docente personal	--	3.6	5.7	57.9	32.9	4.20	0.70
14. Estilos docentes	--	--	--	32.1	67.9	4.68	0.47
15. Flexibilidad	--	--	0.7	22.9	76.4	4.76	0.45
16. Prevención de episodios inesperados	10.8	2.1	12.9	52.1	32.9	4.16	0.72

Dimensión: ENSEÑANZA EN ENTORNO REAL

En cuanto a las respuestas de esta 2ª cohorte a los ítems de la 3ª dimensión (tabla 13) se ha observado que en todos los ítems excepto uno, se concentran para la inmensa mayoría de los participantes en el valor extremo 5, de manera que las medias no solo superan los 4 puntos sino que incluso superan los 4.5 puntos. En particular, cabe destacar los ítems N.º 20 “Lección consecuente con conocimientos previos”, 18 “Seguridad en los objetivos esperados” y 19 “Comprensión de alumnos-caso” (más de 4.90 puntos) ante los que el máximo acuerdo es casi unánime. La excepción la encontramos en el ítem N.º 22 “Lección repaso” donde 2/3 de los encuestados señalaron la respuesta 2 (desacuerdo) por lo que su media es de 1.76 puntos.

Como se puede comprobar, a diferencia de la cohorte anterior, la percepción de los estudiantes ha mejorado respecto a la adecuación de los aprendizajes enseñados a las necesidades de los aprendices. Esto puede deberse a que la propuesta rediseñada incluye la colaboración de los docentes mentores del colegio de manera más activa. En la nueva propuesta, los mentores son entrevistados con anterioridad al diseño de la lección experimental de *storytelling* y son estos mentores los que informan sobre los contenidos a trabajar, como estos encajan la secuencia de aprendizaje y sobre la tipología de alumnado con el que trabajan. Esta información y esta participación de los mentores ha demostrado ser de gran utilidad para la mejora de los aprendizajes de los alumnos del centro escolar y para la de los futuros docentes y su percepción sobre el proceso

De igual modo, mejora la percepción sobre la relevancia de los alumnos casos que en esta ocasión son identificados con ayuda del docente-mentor, la observación y el conocimiento de los alumnos es fundamental en este proceso de *Lesson Study* y ante la imposibilidad de llevar a cabo la observación previa por parte de los futuros docentes la colaboración del docente-mentor es muy eficaz como se desprende de los estudios.

Tabla 13:

Análisis descriptivo. Cuestionario de Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje. Dimensión: ENSEÑANZA EN ENTORNO REAL- Cohorte 2 (2019-2022) N=140

Nº ÍTEM	% de respuesta de cada opción					Media	Desviación Estándar
	1	2	3	4	5		
17. Objetivos basados en observación	--	--	--	15.7	84.3	4.84	0.36
18. Seguridad en los objetivos esperados	--	--	--	5.0	95.0	4.95	0.22
19. Comprensión de alumnos-caso	--	--	--	1.0	90.0	4.90	0.30
20. Lección consecuente con conocimientos previos	--	--	--	2.9	97.1	4.97	0.17
21. Oportunidades de aprendizaje	--	--	0.7	11.4	87.9	4.87	0.36
22. Lección repaso	28.6	67.1	4.3	--	--	1.76	0.52
23. Percepción de descolocación frente a reto	--	--	--	25.7	74.3	4.74	0.44
24. Resolución de episodios inesperados	--	--	2.9	17.9	79.3	4.76	0.49

Dimensión: DEBRIEFING

Como está siendo tendencia en las anteriores dimensiones, en ésta los encuestados han extremado su posición en el máximo acuerdo concentrando alrededor del 90% de las respuestas en el valor 5. Por ello sus medias, que son muy similares entre sí, se encuentran entre los 4.87 y los 4.95 puntos. Los estudiantes, por tanto, valoran muy positivamente los *debriefings* y relacionan estos como elemento facilitador del descubrimiento de la conexión entre teoría y práctica. Que, de nuevo, se relaciona directamente con los objetivos de este trabajo.

Tabla 14

Análisis descriptivo. Cuestionario de Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje. Dimensión: DEBRIEFING- grupo Experimental Cohorte 2 (2019-2022) N=140

Nº ÍTEM	% de respuesta de cada opción					Media	Desviación Estándar
	1	2	3	4	5		
25. Mejoras tras entrevista	--	--	--	5.7	94.3	4.94	0.23
26. Fusión teoría-práctica	--	--	--	12.9	87.1	4.87	0.34
27. Satisfacción con propuesta	--	--	--	5.7	94.3	4.94	0.23

Para concluir con las dimensiones en común entre las dos cohortes, observamos el alto grado de satisfacción común entre la cohorte 1 y 2. Cabe resaltar el significativo aumento de los resultados de la percepción de mejora del aprendizaje tras las entrevistas mantenidas con el formador y los pares. Igualmente, satisfactoria es la toma de conciencia del sentido que tiene esta propuesta. En esta segunda cohorte, observamos una mayor sensibilidad frente a la conexión inexorable entre teoría y práctica, la práctica sin teoría es activismo, la teoría sin práctica carece de exteriorización y contacto con la realidad.

Dimensión: METACOGNICIÓN

Finalmente, como sabemos, esta versión añade una quinta dimensión con 8 ítems de contenido específicos a la adaptación metodológica empleada. Las respuestas de los participantes de la cohorte 2019-2022 a estos ítems se resumen en la tabla 14. Se observa en la tónica de las dimensiones anteriores, que en la mayor parte de los ítems los participantes han marcado los valores más altos (sobre todo el 5) indicativos de un muy elevado grado de acuerdo, de manera que todas las medias excepto una supera los 4 puntos. Los ítems ante los que se ha manifestado un mayor grado de acuerdo son los números: 35 “Fórmula (SIM+Deb)+(MICROTEACH+Deb)+(AULA+Deb)”, 34 “Demostración de aprendizaje con informe y defensa”, 31 “Potencial de la simulación” y 30 “Apoyo del mentor”, que superan los 4.80 puntos. El único ítem ante el que el grado de acuerdo no es tan alto (pero no indica desacuerdo) es el N.º 33 “Aspectos mejorables de propio enfoque docente” donde más de la mitad de las respuestas están en el valor 4 siendo su media de 3.74 puntos.

Para concluir, podemos afirmar que la gran mayoría de los sujetos demuestra aceptación y predisposición para continuar con la integración metodológica propuesta: “simulación + *debriefing*”; “*microteaching* + *debriefing*” y “enseñanza real + *Lesson Study* + *debriefing*”. En relación con la evaluación del curso, se comprueba que los sujetos reconocen que pueden demostrar mejor los aprendizajes adquiridos a través de las diferentes herramientas de evaluación recogidas en la propuesta (“simulación +

debriefing”; “*microteaching+ debriefing*” y “enseñanza real + *Lesson Study + debriefing*”).

Esta dimensión que indaga sobre la metacognición nos demuestra el valor que adquiere el *debriefing* en toda la propuesta. De igual modo, el *debriefing* vuelve a cobrar especial relevancia en relación con la simulación: como indica el ítem 31 “Potencial de la simulación”. Los sujetos comprenden el valor formativo de la simulación a través de la reflexión conducida bajo la supervisión del formador. Es decir, una simulación sin un correcto *debriefing* o reflexión adolece de su componente más significativo, hecho que se ha corroborado también en el marco teórico de este trabajo (Crookall,2022).

Otro agente que destacar es la intervención del docente tutor del colegio (mentor). Su aporte indiscutible marca una diferencia en el aprendizaje de los sujetos tal y como queda demostrado en el presente estudio. Los futuros docentes, en su gran mayoría, admiten haber ampliado su conocimiento respecto a las fortalezas y debilidades mediante el diálogo con el mentor.

En cuanto al ítem 33 “Aspectos mejorables del propio enfoque docente”, que resulta ser el que mayor variabilidad demuestra, hace referencia a la capacidad de descubrir, manifestar y discutir ante sus pares sus fortalezas y debilidades. Posiblemente esto puede deberse a varios factores: (i), y más obvio, para poder discutir sobre las inseguridades, debilidades es necesario un clima que puede que no siempre se dé en el grupo, a pesar de los intentos del formador por fomentarlo y (ii), seguramente más relevante, para discutir de estar fortalezas y debilidades primero hay que ser capaz de descubrirlas, no todos los futuros docentes están capacitados para analizar sus aprendizajes y actuaciones, no todos tienen su capacidad metacognitiva lo suficientemente desarrollada, menos aún , son capaces de analizar y discutir sobre las de sus pares.

En contraposición, el ítem 30 “Apoyo del mentor” evidencia cómo los sujetos son capaces de identificar con mayor facilidad esas mismas fortalezas y debilidades cuando son guiados por un mentor que ejerce como *debriefer* en este caso. Así pues, el desarrollo de la capacidad metacognitiva, a la postre otro de los objetivos planteados al inicio de este trabajo, se consigue no solo sometiendo al estudiante a situaciones de

aprendizaje que supongan un reto, no solo a través de las discusiones entre pares y la reflexión personal sino que la guía, el andamiaje-*scaffolding*, que aporta el *debriefer* en las figuras del mentor-docente en activo en el centro escolar y el formador universitario, contribuyen a optimizar ese proceso de desarrollo de la destreza metacognitiva de pensamiento crítico.

Tabla 15

Análisis descriptivo. Cuestionario de Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje. Dimensión: METACOGNICIÓN- Grupo Experimental -Cohorte 2 (2019-2022) N=140

Nº ÍTEM	% de respuesta de cada opción					Media	Desviación Estándar
	1	2	3	4	5		
28. Debriefing de clase	—	—	2.1	35.7	62.1	4.60	0.53
29. Objetivos a largo plazo	—	—	—	24.3	75.7	4.76	0.43
30. Apoyo del mentor	—	—	2.9	12.1	85.0	4.82	0.45
31. Potencial de la simulación	—	—	—	20.0	80.0	4.80	0.40
32. Potencia de Lesson Study	—	—	0.7	31.4	67.9	4.67	0.49
33. Aspectos mejorables de propio enfoque docente	—	8.6	18.6	63.6	9.3	3.74	0.74
34. Demostración de aprendizaje con informe y defensa	—	—	1.4	13.6	85.0	4.84	0.41
35. Fórmula (SIM+Deb)+(MICROTEACH+Deb)+(REALTE)	—	—	—	9.3	90.7	4.91	0.29

7.1.3 Estudio de las Variables Dimensionales

Las variables Likert se han descrito con la distribución del porcentaje de respuestas, junto a la media y a la desviación estándar. Se procede a generar las variables numéricas que resumen estas dimensiones. Para ello, dado el distinto número de ítems que integran a cada dimensión, se ha empleado el método del promedio en vez del habitual de la acumulación (suma) de puntos. Es decir que la puntuación bruta de cada participante es el resultado de la media aritmética de las respuestas dada al conjunto de ítem de una dimensión. Se han calculado las variables dimensionales tanto del cuestionario 1º respondido por la cohorte del 16-18 (4 variables) como las correspondientes al cuestionario 2º respondido por la cohorte del 19-22 (5 variables).

A continuación, se presenta la exploración y la descriptiva de estas variables con las herramientas habituales para este tipo de datos.

7.1.3.1 Propuesta Metodológica Inicial: Grupo Control -Cohorte 1ª (2016-2018).

La exploración de los datos (resumida en la tabla 16) nos permite aceptar que aunque con leves desvíos las 4 variables dimensionales se distribuyen según el modelo de una normal de Gauss. Conclusión que se basa tanto en los diagramas Q-Q como en los valores de los índices de asimetría y curtosis que están dentro de los límites de dicha normalidad. Es cierto que en la dimensión *Debriefing* el test KS de bondad de ajuste determina un desvío significativo, pero también es cierto que el resto de los indicadores nos dicen que este desvío no es grave.

Tabla 16

Análisis exploratorio. Ajuste a la normalidad estadística de las variables dimensionales del Cuestionario Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje.- Grupo Control - Cohorte 1 (2016-2018) N=83

Variable dimensional	Exploración: Forma		Diagrama Q-Q	Test KS de Ajuste	
	Asimetría	Curtosis		Valor	P-valor
<i>I – Simulación</i>	-0.15	0.14	Normal	0.11	.215
<i>II – Micro-Teaching</i>	-0.34	0.04	Normal	0.16	.029
<i>III – Enseñanza en entorno real</i>	0.25	-0.23	Normal	0.12	.159
<i>IV - Debriefing</i>	0.52	0.77	Normal	0.25	.000

La tabla 17 contiene los estadísticos descriptivos de estas variables. Se aprecia una alta homogeneidad en todas las variables. Es decir que los participantes tienden claramente a dar respuestas similares. Dicho de otro modo, varían poco en sus percepciones. Los valores medios están todos en el margen entre los 3 y los 4 puntos de la escala Likert utilizada; es decir que nos indican que los participantes tienden a responder con un grado de acuerdo medio/alto con las propuestas de los enunciados

de los ítems de cada dimensión. Resultado que concuerda con los vistos anteriormente al describir a los ítems de la 1ª cohorte en este cuestionario inicial.

Tabla 17

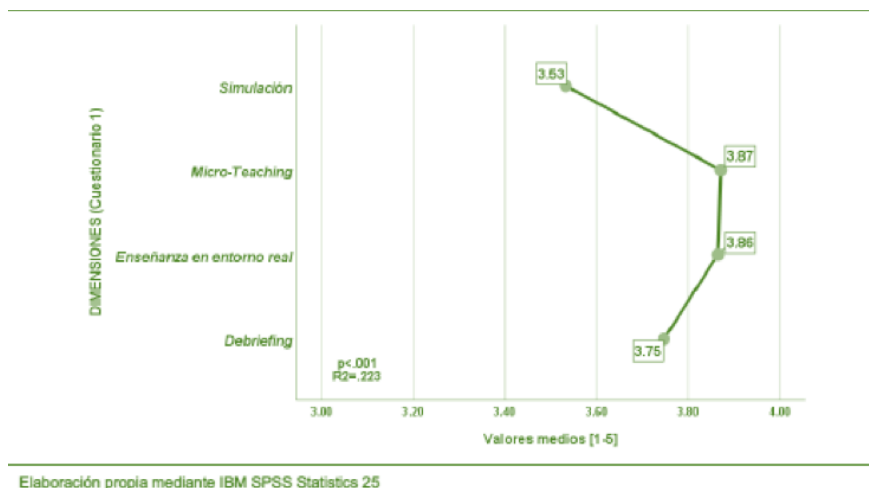
Análisis descriptivo. Estadísticos descriptivos de las variables dimensionales del Cuestionario de Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje.- Grupo Control -Cohorte 1 (2016-2018) N=83

Variable dimensional	Centralidad			Rango (Min. / Máx.)	Variabilidad		
	Media	IC 95% de la media	Mediana		Desviación estándar	Coef. variación	Rango intercuartil
I – Simulación	3.53	3.46 – 3.60	3.56	2.57 / 4.22	0.32	9.07	0.44
II – Micro-Teaching	3.87	3.82 – 3.92	3.86	3.29 / 4.43	0.25	6.46	0.29
III – Enseñanza en entorno real	3.86	3.79 – 3.93	3.88	3.00 / 4.50	0.32	8.29	0.38
IV - Debriefing	3.75	3.68 – 3.81	3.67	3.00 / 4.67	0.31	8.27	0.33

Tras la descriptiva anterior, se procedió a comparar los valores medios de las 4 dimensiones entre sí. La figura 16 los representa. En ella podemos ver cómo hay 2 dimensiones con valores más elevados: *Microteaching* y Enseñanza en el entorno real, seguida de cerca por la dimensión *Debriefing*, y quedando más rezagada la última dimensión: Simulación. El test de contraste utilizado ha determinado que estas diferencias son altamente significativas con $p < .001$ (Anova MR: $F=23.59$; $P\text{-valor}=.0000$) y equivalentes a un tamaño del efecto ya grande (R^2 del 22.3%).

Figura 16

Test de comparación entre las medias de las dimensiones del Cuestionario. Cohorte 1 (2016-2018) N=83



Por tanto, podemos concluir que hay diferencias en el grado de acuerdo en función de la dimensión evaluada, siendo el orden el indicado anteriormente según el valor de sus medias.

7.1.3.2 Propuesta Metodológica Rediseñada: Grupo Experimental - Cohorte 2ª (2019-2022).

La exploración de los datos de estas variables determina que en general no se ajustan a un modelo de una normal de Gauss, debido a una muy elevada asimetría con alta concentración de datos en la parte superior de la escala. Algo que es lógico a la vista de la anterior descriptiva de los ítems, donde vimos que en muchos ítems había más del 80% y del 90% de casos con respuesta en la puntuación máxima.

Tabla 18

Análisis exploratorio. Ajuste a la normalidad estadística de las variables dimensionales del Cuestionario Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje.- Cohorte 2 (2019-2022) N=140

Variable dimensional	Exploración: Forma		Diagrama Q-Q	Test KS de Ajuste	
	Asimetría	Curtosis		Valor	P-valor
<i>I – Simulación</i>	-3.12	12.42	No normal	0.29	.000
<i>II – Micro-Teaching</i>	-1.07	2.06	No normal	0.18	.000
<i>III – Enseñanza en entorno real</i>	-0.80	0.24	Tendencia	0.20	.000
<i>IV - Debriefing</i>	-2.50	5.99	No normal	0.48	.000
<i>V - Metacognición</i>	-1.67	5.87	No normal	0.23	.000

Esta falta de normalidad estadística se aprecia tanto en los gráficos Q-Q, como en los índices de asimetría y curtosis y en la alta significación de los test KS de bondad de ajuste. Solo en la dimensión III podemos ver una cierta tendencia hacia la normalidad, pero en rigor debemos mantener la conclusión de desvío significativo.

La tabla 19 contiene los valores de los estadísticos descriptivos de estas 5 variables dimensionales. Se aprecia un grado de homogeneidad (semejanza en las respuestas de los sujetos) aún mayor que el que ya vimos en las respuestas de la

cohorte anterior. Por su parte los valores medios (y medianos) son muy elevados, cercanos a los 5 puntos del límite superior, indicando por tanto que el grado de acuerdo en todas las dimensiones es muy elevado.

Tabla 19

Análisis descriptivo. Estadísticos descriptivos de las variables dimensionales del Cuestionario de Satisfacción y Percepción del Autoaprendizaje.- Cohorte 2 (2019-2022) N=140

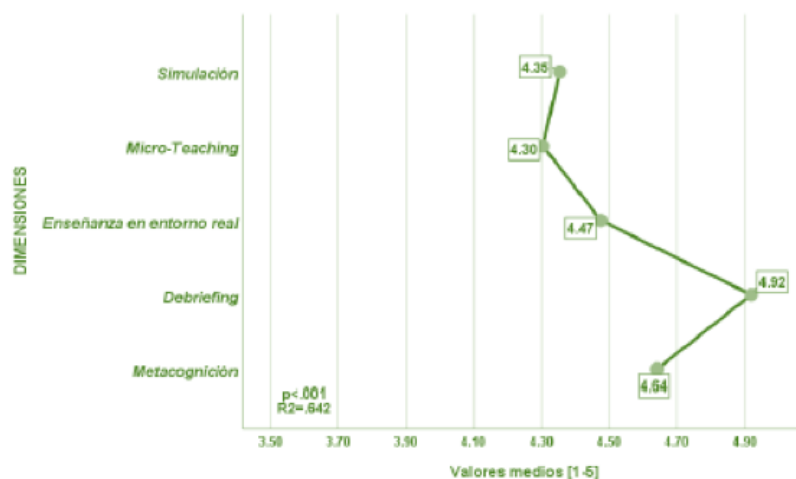
Variable dimensional	Centralidad			Rango (Mín. / Máx.)	Variabilidad		
	Media	IC 95% de la media	Mediana		Desviación estándar	Coef. variación	Rango intercuartil
<i>I – Simulación</i>	4.35	4.31 / 4.39	4.44	3.00 / 4.56	0.23	5.29	0.11
<i>II – Micro-Teaching</i>	4.30	4.26 / 4.35	4.29	3.29 / 4.71	0.26	6.05	0.29
<i>III – Enseñanza en entorno real</i>	4.47	4.45 / 4.50	4.50	4.00 / 4.75	0.15	3.35	0.25
<i>IV - Debriefing</i>	4.92	4.89 / 4.95	5.00	4.00 / 5.00	0.19	3.86	0.00
<i>V - Metacognición</i>	4.64	4.61 / 4.68	4.75	3.50 / 5.00	0.21	4.53	0.25

De nuevo, se procedió a contrastar estos valores medios dimensionales entre sí, que aparecen representados en la figura 17. Como se puede ver en ella hay una dimensión que, dentro de lo elevados que son todos los valores, destacan por ser más alto que el resto. Se trata de la dimensión *Debriefing* cuya media está rozando los 5 puntos del límite máximo. Tras ella se sitúa la dimensión añadida a este 2º cuestionario, Metacognición, con un valor medio algo menos alto (4.64 puntos) y cierran el orden las tres dimensiones restantes con valores medios algo inferiores a los 4.50 puntos. El test de contraste determina que estas diferencias son altamente significativas con $p < .001$ (Test Friedman: 345.20; P-valor=.0000) y equivalentes un tamaño del efecto muy grande (R^2 del 64.2%). Por tanto, tenemos evidencias estadísticas sólidas para concluir que, dentro del muy elevado grado de acuerdo existente en todas las dimensiones, hay diferencias entre ellas siendo el orden el indicado anteriormente.

Figura 17

Test de comparación entre las medias de las dimensiones del Cuestionario. Cohorte 2 (2019-2022)

N=140



Elaboración propia mediante IBM SPSS Statistics 25

7.1.4 Estudio de Comparación entre Cohortes

A continuación, se procedió a comparar las dos cohortes entre sí (Grupo control - Cohorte 1 sobre la propuesta inicial y Grupo experimental - Cohorte 2 sobre la propuesta rediseñada) con el objetivo de determinar si existen cambios significativos en las dimensiones evaluadas por el cuestionario entre ambos grupos tras el cambio de metodología formativo que se ha realizado.

Ya los estadísticos descriptivos anteriores sugieren un incremento en la mayoría de las puntuaciones que han asignado, es decir, las respuestas de acuerdo dadas, de los participantes del grupo experimental, cohorte 2019-2022, con respecto al grupo control. Lo que ahora se somete a contraste es la significación de esos incrementos junto al tamaño del efecto de este cambio. Dada las muy evidentes asimetrías en todas las variables (tanto de ítems como de dimensiones) de las respuestas al 2º cuestionario se ha recurrido a una metodología estadística de tipo no-paramétrico. Los resultados se exponen por dimensiones.

7.1.4.1 Dimensión: Simulación

Según los descriptivos anteriores (tablas 18 y 19) sabemos que el valor medio de esta dimensión en el grupo 2º es superior a la del grupo 1º: 4.35 vs 3.53 puntos. Esta diferencia cercana a 1 punto (0.82) es altamente significativa con $p < .001$ (tabla 20) y se corresponde con un tamaño del efecto muy elevado (R^2 del 68.8%). Por tanto, estas son evidencias estadísticas muy sólidas que nos permiten aceptar que en la Simulación los participantes de la cohorte 19-22 presentan, en global, un grado de percepción muy superior al de los estudiantes de la cohorte del 16-18.

Tabla 20

Análisis inferencial. Diferencias entre cohortes las variables de la dimensión: SIMULACIÓN

VARIABLES	Media (Desviac. Estándar)		Test Mann-Whitney		Tamaño del efecto: R^2
	Cohorte 19-22 (n=140)	Cohorte 16-18 (n=83)	Valor	P-valor	
Dimensión Simulación	4.35 (0.23)	3.53 (0.32)	11.98**	.000	.688
1. Investigación educativa	4.84 (0.46)	3.83 (0.66)	10.52**	.000	.488
2. Aprendizaje de contenido fase I simulación	4.91 (0.32)	3.87 (0.51)	12.28**	.000	.614
3. Mayor entendimiento post simulación	4.94 (0.25)	3.90 (0.40)	13.17**	.000	.719
4. Desempeño de mi perfil profesional	4.91 (0.32)	3.81 (.063)	11.78**	.000	.574
5. Participación previa en simulación	1.01 (0.08)	1.05 (0.22)	2.00 *	.046	.018
6. Predisposición para futuras simulaciones	4.91 (0.29)	4.34 (0.57)	8.35**	.000	.306
7. Importancia de la observación con Lesson Study	4.80 (0.48)	3.25 (0.60)	12.18**	.000	.668
8. Importancia de la docencia compartida con Lesson Study	4.79 (0.49)	3.57 (0.59)	11.74**	.000	.556
9. Ampliación de entendimiento con los informes post simulación	4.09 (0.55)	4.18 (0.74)	1.44 NS	.150	.005

N.S. = NO significativo * = Significativo ** = Altamente significativo

Tras esto se procedió a contrastar cada uno de los ítems en particular de esta dimensión. Los resultados se resumen en la tabla 20. Se observa que en 7 de los 9 ítems el aumento en el grado de acuerdo es altamente significativo con $p < .001$, siendo todos sus tamaños del efecto grandes o muy grandes (entre un 30.6% y un 71.9%). Según este dato, el mayor incremento se ha producido en los ítems N.º: 3 “Mayor entendimiento post simulación”, 7 “Importancia de la observación con Lesson Study” y 2 “Aprendizaje de contenido fase I simulación” ($R^2 > 60\%$) y el menor incremento aparece en el ítem N.º 6 “Predisposición para futuras simulaciones”. Por tanto, estos resultados aportan

sólidas evidencias estadísticas sobre el aumento en la cohorte 19-22 del grado de acuerdo con estos 7 ítems de 1ª dimensión.

De los dos ítems restantes podemos decir que: (A) en el N.º 5 “Participación previa en simulación”, la diferencia es solo significativa con $p < .05$ y por escaso margen, lo que unido a un efecto muy pequeño (solo de un 1.8%) nos sugiere que el cambio es tan mínimo que en realidad no debemos considerar que existe; y (B) en el ítem 9 “Ampliación de entendimiento con los informes post simulación” donde la diferencia entre las cohortes no llega a la significación estadística ($p > .05$) y por tanto no hay cambio alguno.

En general, y de manera significativa, la satisfacción y percepción de los futuros docentes del grupo experimental respecto a los cambios introducidos en la simulación, así como la integración de esta metodología dentro de la propuesta rediseñada, han contribuido a mejorar su percepción sobre la metodología Simulación.

7.1.4.2 Dimensión: *Microteaching*

Al comparar la media de la puntuación total de esta dimensión, se aprecia que el aumento del grado de acuerdo en la segunda cohorte (4.30 vs 3.87) es altamente significativo y equivalente a un tamaño del efecto muy grande (41%). En consecuencia, ésta es una evidencia estadística muy sólida para llegar a la conclusión de que existe un incremento en la percepción en esta dimensión de los estudiantes de la cohorte 19-22.

Analizados en detalles sus 7 ítems (tabla 21) podemos ver que en todos los ítems, excepto uno, aumentan sus valores medios de forma muy altamente significativa ($p < .001$) y con tamaños del efecto moderados (entre el 5.2% y el 14.9%) o ya grandes ($>15\%$ y llegando hasta un 42.8%). El mayor efecto se produce muy claramente en el ítem 21 “Prevención de episodios inesperados”; en tanto que el menor cambio se observa en el ítem 12 “Resultados de Aprendizaje esperados”.

Tabla 21

Análisis inferencial. Diferencias entre cohortes las variables de la dimensión: MICROTEACHING

VARIABLES	Media (Desviac. Estándar)		Test Mann-Whitney		Tamaño del efecto: R ²
	Cohorte 19-22 (n=140)	Cohorte 16-18 (n=83)	Valor	P-valor	
Dimensión Micro-Teaching	4.30 (0.26)	3.87 (0.25)	9.91**	.000	.410
10. Responsabilidades acordadas	4.64 (0.52)	4.02 (0.76)	6.13**	.000	.188
11. Comentarios y sugerencias	4.40 (0.75)	4.93 (0.26)	5.89**	.000	.149
12. Resultados de Aprendizaje esperados	3.29 (0.67)	3.00 (0.47)	3.54**	.000	.052
13. Estilo docente personal	4.20 (0.70)	3.72 (0.80)	4.58**	.000	.089
14. Estilos docentes	4.68 (0.47)	4.35 (0.53)	4.53**	.000	.096
15. Flexibilidad	4.76 (0.45)	4.34 (0.50)	6.08**	.000	.160
16. Prevención de episodios inesperados	4.16 (0.72)	2.73 (0.91)	9.86**	.000	.428

** = Altamente significativo

También existe una diferencia altamente significativa ($p < .001$) con efecto casi grande (14.9%) en el ítem 11 “Comentarios y sugerencias”, pero por el contrario supone una reducción en el grado de acuerdo con el enunciado de este ítem.

En cualquier caso, estos resultados permiten afirmar que existe un cambio en positivo sobre la percepción del recurso *microteaching* en los estudiantes universitarios de la cohorte 19-22, grupo experimental.

7.1.4.3 Dimensión: Enseñanza en Entorno Real (Storytelling)

Al comparar la media de los sujetos del grupo 2º con respecto al 1º en la puntuación total de esta dimensión (4.47 vs 3.86) se aprecia un aumento del grado de acuerdo muy altamente significativo ($p < .001$) y que se corresponde con un tamaño del efecto muy alto (63%). Por tanto, esto es evidencia estadística muy sólida del aumento de acuerdo con esta dimensión.

Al analizar al detalle los cambios en los ítems que la componen (tabla 22) encontramos diferencias altamente significativas ($p < .001$) en todos los ítems que, excepto uno, incrementan sus valores. Esta única excepción aparece en el ítem nº 22 “Lección repaso” donde observamos una clara reducción del grado de acuerdo,

altamente significativa ($p < .001$), hasta el punto de que mientras que podemos decir que los estudiantes de la cohorte 19-22 están en desacuerdo mientras que los de la cohorte 16-18 estaban de acuerdo. Todos los tamaños del efecto son muy grandes (entre un 28.5% y un 73.8%), estando los cambios más elevados en los ítems N.º 22 “Lección repaso”, 18 “Seguridad en los objetivos esperados” y 21 “Oportunidades de aprendizaje” (todos $> 65\%$); y el menor en el ítem 24 “Resolución de episodios inesperados”.

Una vez más, podemos observar como los futuros docentes manifiestan un mayor grado de satisfacción y una mejor percepción sobre los aprendizajes obtenidos a través de la experiencia de enseñanza en entorno real, *storytelling*, en el grupo experimental, cohorte 2.

Tabla 22

Análisis inferencial. Diferencias entre cohortes las variables de la dimensión: ENSEÑANZA EN ENTORNO REAL (Storytelling)

VARIABLES	Media (Desviac. Estándar)		Test Mann-Whitney		Tamaño del efecto: R^2
	Cohorte 19-22 (n=140)	Cohorte 16-18 (n=83)	Valor	P-valor	
<i>Dimensión Enseñanza en entorno real</i>	4.47 (0.15)	3.86 (0.32)	11.27**	.000	.630
17. Objetivos basados en observación	4.84 (0.36)	3.76 (0.53)	11.88**	.000	.595
18. Seguridad en los objetivos esperados	4.95 (0.22)	3.46 (0.65)	13.24**	.000	.738
19. Comprensión de alumnos-caso	4.90 (0.30)	4.36 (0.58)	7.90**	.000	.275
20. Lección consecuente con conocimientos previos	4.97 (0.17)	4.27 (0.66)	9.92**	.000	.394
21. Oportunidades de aprendizaje	4.87 (0.36)	3.47 (0.65)	12.43**	.000	.662
22. Lección repaso	1.76 (0.52)	4.27 (0.61)	12.98**	.000	.828
23. Percepción de descolocación frente a reto	4.74 (0.44)	3.36 (0.55)	12.08**	.000	.657
24. Resolución de episodios inesperados	4.76 (0.49)	3.98 (0.76)	8.06**	.000	.285

** = Altamente significativo

7.1.4.4 Dimensión: *Debriefing*

Finalmente se contrastó la última dimensión que aparece en ambos cuestionarios. En su puntuación total, observamos una vez más un aumento en el valor medio (4.92 vs 3.75), diferencia que es altamente significativa ($p < .001$) con un tamaño

del efecto muy grande (R^2 del 84.6%). En conclusión, esto es evidencia estadística muy sólida del aumento de acuerdo de los estudiantes de la cohorte 19-22 en la dimensión *Debriefing*.

Al contrastar las medias de sus 3 ítems (tabla 23) observamos un incremento en todos ellos, que es, otra vez, altamente significativo ($p < .001$) y que viene acompañado de tamaños del efecto muy altos (entre el 57.7% y el 74.6%); siendo el aumento más fuerte el del ítem 26 “Fusión teoría-práctica” y el menos fuerte el del ítem 27 “Satisfacción con propuesta”.

Tabla 23

Análisis inferencial. Diferencias entre cohortes las variables de la dimensión: DEBRIEFING

VARIABLES	Media (Desviac. Estándar)		Test Mann-Whitney		Tamaño del efecto: R^2
	Cohorte 19-22 (n=140)	Cohorte 16-18 (n=83)	Valor	P-valor	
Dimensión Debriefing	4.92 (0.19)	3.75 (0.31)	13.34**	.000	.846
25. Mejoras tras entrevista	4.94 (0.23)	3.84 (0.48)	13.13**	.000	.704
26. Fusión teoría-práctica	4.87 (0.34)	3.27 (0.61)	12.92**	.000	.746
27. Satisfacción con propuesta	4.94 (0.23)	4.13 (0.46)	11.57**	.000	.577

** = Altamente significativo

En consecuencia, la creación de la nueva propuesta metodológica y su puesta en práctica con el grupo experimental, cohorte 2019-2022, que contempla un uso sostenido de *debriefing*, parece mejorar la percepción de los futuros docentes respecto a la utilidad de esta estrategia pedagógica. Contribuye a hacer más evidente a los alumnos la relación entre teoría y práctica y, la presencia y guía del *debriefing* facilita su funcionamiento y mejora la satisfacción y percepción general sobre la dimensión. Conviene recordar que mejorar la conexión entre la teoría de la didáctica de la lengua inglesa como lengua extranjera y la práctica docente real es uno de los objetivos de esta tesis y que el uso sostenido del *debriefing* era una de las estrategias utilizadas en la nueva propuesta metodológica para conseguirlo.

Tabla 24

*Análisis exploratorio. Ajuste a la normalidad estadística de las variables del Rendimiento Académico.-
Grupo Control - Cohorte 1 (2016-2018) N=83*

Variable del R.A.	Exploración: Forma		Diagrama Q-Q	Test KS de Ajuste	
	Asimetría	Curtosis		Valor	P-valor
TAREA 1	0.56	-0.04	Normal	.27	.000
TAREA 2	0.17	0.64	Normal	.30	.000
TAREA 3	-0.19	-0.09	Normal	.30	.000
TAREA 4	0.47	4.81	No normal	.46	.000
R.A. TOTAL	0.13	-0.14	Normal	.14	.055

* Propuesta metodológica inicial: Tarea 1- simulación+informe; Tarea 2- *microteaching*; Tarea 3- *storytelling*; Tarea 4-examen final.

7.1.5 Cambios en el Rendimiento Académico

Además de las respuestas de los participantes a los ítems de ambos modelos de cuestionario, se dispone de las calificaciones académicas de estos estudiantes. En primer lugar, se realizó una exploración y una descriptiva de las variables de este rendimiento en cada una de las cohortes.

La exploración de las 5 variables que tenemos para evaluar el rendimiento académico (tabla 19) revela que las mismas tienden hacia la normalidad estadística según se observa en los gráficos Q-Q e indican los valores de los estadísticos de asimetría y curtosis; de manera que, aunque casi todos los test KS de bondad de ajuste señalan que hay desvíos significativos, podemos considerar que estos son leves y admitir al suficiente ajuste de estas 5 variables a la normal de Gauss.

La tabla 25 contiene los valores de los estadísticos descriptivos de estas variables. Se aprecia que hay una alta homogeneidad interna (semejanza) entre los estudiantes de esta 1ª cohorte.

**Tabla 25**

Análisis descriptivo. Estadísticos descriptivos de las variables del Rendimiento Académico.- grupo control - Cohorte 1 (2016-2018) N=83

Variable del R.A.	Centralidad			Rango (Mín. / Máx.)	Variabilidad		
	Media	IC 95% de la media	Mediana		Desviación estándar	Coef. variación	Rango intercuartil
TAREA 1	6.64	6.45 – 6.83	6.00	5.0 / 9.0	0.88	13.25	1.00
TAREA 2	6.76	6.60 – 6.91	7.00	5.0 / 9.0	0.71	10.50	1.00
TAREA 3	7.66	7.51 – 7.82	8.00	6.0 / 9.0	0.72	9.40	1.00
TAREA 4	8.04	7.96 – 8.12	8.00	7.0 / 9.0	0.36	4.48	0.00
R.A. TOTAL	29.06	28.76 – 29.36	29.00	26.0 / 33.0	1.36	4.68	2.00

*Propuesta metodológica inicial: Tarea 1- simulación+informe; Tarea 2- *microteaching*; Tarea 3- *storytelling*; Tarea 4-examen final

Los valores medios de las 4 tareas van desde los 6.64 puntos hasta los 8.04 puntos (en escala 0-10) indicando un rendimiento medio notable. La media de la variable acumulada es de unos 29 puntos (sobre 40 como máximo).

Tabla 26:

Análisis exploratorio. Ajuste a la normalidad estadística de las variables del Rendimiento Académico.- grupo experimental - Cohorte 2 (2019-2022) N=140

Variable del R.A.	Exploración: Forma		Diagrama Q-Q	Test KS de Ajuste	
	Asimetría	Curtosis		Valor	P-valor
TAREA 1	0.09	0.55	Normal	0.29	.000
TAREA 2	0.09	0.32	Normal	0.28	.000
TAREA 3	-0.14	-0.81	Normal	0.25	.000
TAREA 4	0.01	-0.21	Normal	0.29	.000
R.A. TOTAL	0.40	0.38	Normal	0.13	.017

* Propuesta metodológica rediseñada: Tarea 1- simulación+informe+*debriefing*; Tarea 2- Lesson Study + *microteaching* + *Debriefing* ; Tarea 3- Lesson Study + entorno real + *Debriefing*; Tarea 4- informe escrito+defensa oral

La exploración de los datos de estas mismas variables de rendimiento en la cohorte 2ª (tabla 26) nos muestra que las variables también tienden hacia la normalidad estadística según la información que nos aportan tanto los estadísticos de forma como el gráfico Q-Q. Y aunque vemos desvíos significativos según el Test KS de bondad de ajuste, podemos considerar que estos desvíos son pequeños y admitir que las variables del R.A. se acomodan a la normal de Gauss.

Los estadísticos descriptivos de estas variables en esta cohorte se resumen en la tabla 27, donde vemos que se mantiene la homogeneidad entre los estudiantes, con medias algo superiores a los de la cohorte anterior: entre 6.94 y 8.60 en las cuatro tareas y de 30.75 puntos (sobre 40) en la acumulada total; por lo que mantenemos que el rendimiento es notable.

Tras esto se procedió a comparar a ambas cohortes en estas variables, con el objetivo de verificar si la modificación del sistema de enseñanza produce cambios en el rendimiento académico de los estudiantes de este Grado. En este caso, el suficiente ajuste de estas variables a la normalidad estadística nos permite emplear una metodología estadística paramétrica.

Tabla 27

Análisis descriptivo. Estadísticos descriptivos de las variables del Rendimiento Académico.- Cohorte 2 (2019-2022) N=140

Variable del R.A.	Centralidad			Rango (Mín. / Máx.)	Variabilidad		
	Media	IC 95% de la media	Mediana		Desviación estándar	Coef. variación	Rango intercuartil
TAREA 1	6.94	6.82 – 7.07	7.00	5.0 / 9.0	0.75	10.81	0.00
TAREA 2	7.19	7.05 – 7.33	7.00	5.0 / 9.0	0.84	11.68	1.00
TAREA 3	8.02	7.90 – 8.14	8.00	6.0 / 9.0	0.73	9.10	1.00
TAREA 4	8.60	8.49 – 8.71	9.00	7.0 / 10.0	0.65	7.56	1.00
R.A. TOTAL	30.75	30.41 – 31.09	31.00	26.0 / 37.0	2.02	6.57	3.00

* Propuesta metodológica rediseñada: Tarea 1- simulación+informe+debriefing; Tarea 2- Lesson Study + microteaching + Debriefing ; Tarea 3- Lesson Study + entorno real + Debriefing; Tarea 4- informe escrito+defensa oral

Los resultados (tabla 28), por otro lado, nos están indicando que las diferencias son altamente significativas (al menos $p < .01$ y en la mayoría de las variables con $p < .001$), siendo siempre superior la calificación media de los estudiantes de la cohorte 19-22, grupo experimental, con respecto a la cohorte 16-18, grupo control.

Los tamaños del efecto señalan que la mejora es pequeña en la tarea 1 (3.3%), moderada en las tareas 2 y 3 (y.4% y 6.4%) y muy grande en la tarea 4 (19%). De manera que en el global también encontramos un efecto muy grande (17.1%). Por tanto, podríamos deducir que la adaptación metodológica aplicada, propuesta rediseñada, contribuye a mejorar el rendimiento de estos universitarios.

Tabla 28

Análisis inferencial. Diferencias entre cohortes en las variables del RENDIMIENTO ACADÉMICO

Variable del R.A.	Media (Desviac. Estándar)		Test T Student		Tamaño del efecto: R^2
	Cohorte 19-22 (n=140)	Cohorte 16-18 (n=83)	Valor	P-valor	
TAREA 1	6.94 (0.75)	6.64 (0.88)	2.75**	.006	.033
TAREA 2	7.19 (0.84)	6.76 (0.71)	3.89**	.000	.064
TAREA 3	8.02 (0.73)	7.66 (0.72)	3.55**	.000	.054
TAREA 4	8.60 (0.66)	8.04 (0.36)	7.21**	.000	.190
R.A. TOTAL	30.75 (2.02)	29.06 (1.36)	6.76**	.000	.171

** = Altamente significativo

7.1.6 Estudio de Correlaciones Entre Ítems

El análisis estadístico prosigue a continuación con el estudio del grado de correlación entre ítems de las mismas dimensiones y de dimensiones distintas.

Estas correlaciones se han realizado con las variables correspondientes solo al cuestionario de la 2ª cohorte, grupo experimental, sobre la propuesta rediseñada, y dada las evidentes asimetrías existentes en las variables de sus ítems, se ha recurrido a un procedimiento no-paramétrico. Los resultados se exponen en matrices de correlación donde cada casilla representa la correlación de la variable de columna con la variable de fila. En negrita se marcan las correlaciones significativas (al menos para

$p < .05$). En general un valor desde .20 ya debe ser tenido en cuenta y considerado como una correlación moderada; y ya por encima de .35 se puede considerar como elevada. Por otra parte, recuérdese que un valor positivo (signo +) es indicador de una relación directa (se asocian entre sí los valores altos en ambas variables, a la par que los valores bajos), mientras que un valor negativo (signo -) es indicador de una relación inversa (se asocian los valores altos de una variable con los valores bajos de la otra).

7.1.6.1 Ítems de la Dimensión: Simulación

La tabla 29 contiene los coeficientes de correlación entre los ítems de la 1ª dimensión del Cuestionario. La media matriz ausente es idéntica por cuanto, la correlación de A con B es la misma que la de B con A. La gran mayoría de estos coeficientes son de signo positivo, es decir que indican asociaciones directas, donde los participantes que están más de acuerdo con el enunciado de un ítem del par, también están más de acuerdo con el otro.

Se observan correlaciones muy elevadas ($> .50$) en varios pares. Así, por ejemplo los ítems 1 “Investigación educativa”, 2 “Aprendizaje de contenido fase I simulación” y 3 “Mayor entendimiento post simulación” están muy relacionados entre sí (con coeficientes entre .66 y .99); de igual manera que los ítems 6 “Predisposición para futuras simulaciones”, 7 “Importancia de la observación con *Lesson Study*”, 8 “Importancia de la docencia compartida con *Lesson Study*” y 9 “Ampliación de entendimiento con los informes post simulación” tienen entre sí asociaciones moderadas/altas (coeficientes entre .21 y .33) salvo la relación del par 6 “Predisposición para futuras simulaciones” y 9 “Ampliación de entendimiento con los informes post simulación” que es baja y no significativa ($p > .05$).

Por el contrario, se puede ver como hay ítems que no tienen apenas relación entre ellos: el 3 “Mayor entendimiento post simulación”, 4 “Desempeño de mi perfil profesional” y 5 “Participación previa en simulación” entre sí, ni tampoco con los ítems 7 “Importancia de la observación con *Lesson Study*”, 8 “Importancia de la docencia compartida con *Lesson Study*” y 9 “Ampliación de entendimiento con los informes post simulación”.

Tabla 29

Análisis de la asociación. Coeficientes de correlación de Spearman entre los ítems de la Dimensión SIMULACIÓN del Cuestionario - Cohorte 2 (2019-2022) $N=140$

	D1-It 1	D1-It 2	D1-It 3	D1-It 4	D1-It 5	D1-It 6	D1-It 7	D1-It 8	D1-It 9
D1-It 1	-								
D1-It 2	.79	-							
D1-It 3	.66	.85	-						
D1-It 4	.79	.99	.86	-					
D1-It 5	.03	.03	.02	.03	-				
D1-It 6	.42	.35	.22	.35	.03	-			
D1-It 7	.18	.10	-.03	.10	.04	.30	-		
D1-It 8	.20	.15	.04	.15	-.02	.33	.29	-	
D1-It 9	.14	.12	.06	.12	.35	.12	.21	.11	-

7.1.6.2 Ítems de la Dimensión: Microteaching

En estos análisis resumidos en la media matriz de la tabla 30, podemos ver que hay algunos coeficientes negativos, es decir indicadores de asociaciones inversas, pero que son de magnitud pequeña o muy pequeña y no alcanzan la significación estadística, por lo que no podemos determinar si es fruto del azar o de una determinada tendencia a responder en ese sentido.

Por otro lado, se aprecian pocos coeficientes que tengan suficiente intensidad como para llegar a la significación. En este sentido existen correlaciones de intensidad moderada/alta entre los ítems 13 “Estilo docente personal”, 14 “Estilos docentes” y 15 “Flexibilidad”.

Podríamos inferir pues, que los futuros docentes ven en el microteaching una oportunidad para aprender de los estilos de enseñanza de sus pares, a su vez, les permite descubrir y conformar su propio estilo docente y , por último, contribuye a crear una conciencia sobre la importancia de la flexibilidad. Posiblemente, observar como los igual abordan un reto de enseñanza similar de manera dispares pero con

resultados parecidos contribuya a evidenciar la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje donde no hay soluciones únicas, y donde lo que puede funcionar en un momento puede requerir de adaptaciones en cualquier otro.

Tabla 30

Análisis de la asociación. Coeficientes de correlación de Spearman entre los ítems de la Dimensión MICROTEACHING del Cuestionario - Cohorte 2 (2019-2022) N=140

	<i>D1 – It 10</i>	<i>D1 – It 11</i>	<i>D1 – It 12</i>	<i>D1 – It 13</i>	<i>D1 – It 14</i>	<i>D1 – It 15</i>	<i>D1 – It 16</i>
<i>D1 – It 10</i>	-						
<i>D1 – It 11</i>	-.09	-					
<i>D1 – It 12</i>	.13	-.05	-				
<i>D1 – It 13</i>	.15	-.06	-.14	-			
<i>D1 – It 14</i>	.19	-.04	-.08	.30	-		
<i>D1 – It 15</i>	.21	.02	-.05	.26	.45	-	
<i>D1 – It 16</i>	-.08	.07	-.15	.05	.10	.03	-

7.1.6.3 Ítems de la Dimensión: Enseñanza en el entorno real

Los resultados de estos análisis (matriz de la tabla 31) evidencian que muchos pares de ítems no correlacionan entre sí, con coeficientes casi nulos. En el límite de la significación, con un coeficiente casi moderado y de sentido inverso (-.19) encontramos la relación entre los ítems 21 “Oportunidades de aprendizaje” y 24 “Resolución de episodios inesperados” y entre los ítems 22 “Lección repaso” y 23 “Percepción de descolocación frente a reto”.

Ya dentro de la significación estadística, se observan correlaciones moderadas/altas (valores de .24 a .46) entre los ítems 19 “Comprensión de alumnos-caso”, 20 “Lección consecuente con conocimientos previos” y 21 “Oportunidades de aprendizaje”. Todas ellas de sentido directo.

Y finalmente existe una muy elevada correlación (.87) en el par de los ítems 23 “Percepción de descolocación frente a reto” y 24 “Resolución de episodios inesperados”.

Tabla 31

Análisis de la asociación. Coeficientes de correlación de Spearman entre los ítems de la Dimensión ENSEÑANZA EN ENTORNO REAL del Cuestionario - Cohorte 2 (2019-2022) N=140

	<i>D1 – Ít 17</i>	<i>D1 – Ít 18</i>	<i>D1 – Ít 19</i>	<i>D1 – Ít 20</i>	<i>D1 – Ít 21</i>	<i>D1 – Ít 22</i>	<i>D1 – Ít 23</i>	<i>D1 – Ít 24</i>
<i>D1 – Ít 17</i>	-							
<i>D1 – Ít 18</i>	.17	-						
<i>D1 – Ít 19</i>	-.01	-.08	-					
<i>D1 – Ít 20</i>	.04	-.04	.37	-				
<i>D1 – Ít 21</i>	.02	.01	.24	.46	-			
<i>D1 – Ít 22</i>	-.09	-.05	-.08	-.07	.01	-		
<i>D1 – Ít 23</i>	.02	.02	.13	.00	-.07	-.19	-	
<i>D1 – Ít 24</i>	.02	.04	.06	-.09	-.19	-.14	.87	-

7.1.6.4 Ítems de la Dimensión: Debriefing

Al correlacionar los 3 ítems de esta cuarta dimensión se observa (tabla 32) una coincidencia total (coeficiente de correlación 1) entre las respuestas al ítem 25 “Mejoras tras entrevista” y al 27 “Satisfacción con propuesta”. Mientras que el ítem 26 “Fusión teoría-práctica” no tiene ninguna relación (coeficiente nulo) con los otros dos.

Con respecto a la dimensión *Debriefing*, el ítem 25 “Mejoras tras entrevista” y el ítem 27 “Satisfacción con propuesta” nos indica que el diálogo y la reflexión con el formador como base para identificar aspecto a mejorar del propio ejercicio docente.

Por otro lado, el estudio comprueba que el ítem 26 “Fusión teoría-práctica”, unión de teoría y práctica con los iguales, está más relacionado a la metacognición que al *debriefing*.

Tabla 32

Análisis de la asociación. Coeficientes de correlación de Spearman entre los ítems de la Dimensión DIBRIEFING del Cuestionario - Cohorte 2 (20119-2022) N=140

	D1 – It 25	D1 – It 26	D1 – It 27
D1 – It 25	-		
D1 – It 26	.00	-	
D1 – It 27	1	.00	-

7.1.6.5 Ítems de la Dimensión: Metacognición

Y finalmente en el estudio de las correlaciones de los ítems de la dimensión Metacognición añadida en esta 2ª versión del cuestionario, los resultados obtenidos (tabla 33) nos indican que apenas hay correlaciones entre ellos. Los coeficientes, con independencia del signo que indica el sentido de la relación, en su inmensa mayoría son bajos (<.15) o muy bajos (<.10) de manera que nos están llevando a concluir que no hay correlaciones entre ellos.

Solamente aparece un coeficiente estadísticamente significativo, directo y de intensidad moderada (.30) entre los ítems 28 “*Debriefing* de clase” y 31 “Potencial de la simulación”.

Para la dimensión metacognición el estudio arroja información interesante ya que se encuentra una correlación moderada entre el aporte de las reflexiones de aula (*class debriefing*) con la gestación del modelo docente en el que cada estudiante quiere convertirse, y la influencia del formador que lo está instruyendo. Como podemos apreciar, esta percepción de aprendizaje basada en el diálogo con el formador es lo que los sujetos más valoran de esta dimensión. Una vez más, se evidencia la importancia del rol del formador, del docente, para conseguir *debriefings* efectivos.

Tabla 33

Análisis de la asociación. Coeficientes de correlación de Spearman entre los ítems de la Dimensión METACOGNICIÓN del Cuestionario- Cohorte 2 (20119-2022) N=140

	<i>D1 – It 7</i>	<i>D1 – It 9</i>		<i>D1 – It 8</i>
<i>D3 – It 17</i>	.10	.01	<i>D2 – It 10</i>	.06
<i>D3 – It 18</i>	-.00	-.08	<i>D1 – It 11</i>	.19
<i>D3 – It 19</i>	-.02	.02	<i>D2 – It 12</i>	-.00
<i>D3 – It 20</i>	.04	.03	<i>D2 – It 13</i>	-.04
<i>D3 – It 21</i>	-.04	-.01	<i>D2 – It 14</i>	.08
<i>D3 – It 22</i>	-.19	-.07	<i>D2 – It 15</i>	.23
<i>D3 – It 23</i>	.01	-.01	<i>D2 – It 16</i>	.07
<i>D3 – It 24</i>	.06	.04	<i>D4 – It 25</i>	.05
<i>D4 – It 25</i>	.08	–		
<i>D4 – It 26</i>	.06	–		
<i>D5 – It 34</i>	–	.22		

7.1.7 Estudio de Correlaciones Entre Ítems de Distintas Dimensiones

En función de los objetivos específicos, se ha procedido a correlacionar ítems de distintas dimensiones. A continuación, se incluyen estos resultados en formato tabla de coeficientes (no matriz de todos con todos). Como antes, se han señalado en **negrita** aquellos que son estadísticamente significativos (con al menos $p < .05$).

En este primer bloque (tabla 33) apenas aparecen coeficientes de correlación que alcancen significación estadística ($p > .05$) ya que sus valores, con independencia del signo relativo al sentido, son pequeños o muy pequeños y por ello indicadores de ausencia de relación entre los ítems emparejados.

Solamente aparecen dos coeficientes significativos ($p < .05$) de intensidad moderada y ambos de sentido directo: en el par de ítems 9 “Ampliación de entendimiento con los informes post simulación” y 34 “Demostración de aprendizaje con informe y defensa” (.22) y en el par 8 “Importancia de la docencia compartida con *Lesson Study*” y 15 “Flexibilidad” (.23).

Así mismo, observamos otros dos casos con coeficientes que rozan la significación: en el par 7 “Importancia de la observación con *Lesson Study*” y 22 “Lección repaso” (-.19) con sentido inverso y en el par 8 “Importancia de la docencia compartida con *Lesson Study*” y 11 “Comentarios y sugerencias” (.19) con sentido directo.

Con respecto al estudio de correlaciones entre ítems de distintas dimensiones, se observa una significancia moderada entre dos formatos de *debriefing*: informes parciales sobre el aprendizaje post simulación, y la capacidad de mostrar el aprendizaje a lo largo del curso a través del informe final y la defensa oral. Esto demuestra que la dosificación de las distintas formas de *debriefing* a lo largo de los cursos permite no solo retener y asimilar contenido, sino también percibir con mayor intensidad el propio aprendizaje.

Otro resultado a destacar es la relación entre la enseñanza de a pares (ítem 8), o co-enseñanza y el poder de la observación de otros estilos de docencia a fin de desarrollar una mayor flexibilidad en la propia labor docente. Por tanto, los resultados respecto a la dimensión *microteaching*, nos indican el desarrollo de una mayor comprensión sobre la propia docencia y la importancia de la capacidad de adaptación que se da cuando se comparte dicha tarea.

Por tanto, el hermetismo docente que suele imperar en nuestras aulas nos aleja de un enriquecimiento personal y profesional. Los modelos finlandés y noruego estudiados a lo largo de la preparación de esta investigación llevan a la autora a comprobar como la apertura de aulas a otros docentes, el diálogo y el trabajo entre pares revierte en una mejor formación docente, mayor riqueza de conocimientos y saber-hacer, y por tanto, mejor y más rico sistema educativo (McTigue, et. al, 2022; Pesonen, et. al, 2021).

La relación entre los ítems 7 “Importancia de la observación con *Lesson Study*” y 22 “Lección repaso” evidencia que a más agudizado los conocimientos y capacidad de observación de los futuros docentes, menos probabilidades de planificar lecciones sin retos de aprendizaje.

La relación entre los ítems 8 “Importancia de la docencia compartida con *Lesson Study*” y 11 “Comentarios y sugerencias” viene a confirmar la importancia que la participación de diferentes agentes tiene en la conformación de un buen docente. Quienes inciden en la realización de un docente no solo son los formadores/académicos, también son los propios pares y el entorno educativo en el que están inmersos.

En este segundo grupo de cruces correlacionales (tabla 34) una vez más, aparece una mayoría de coeficientes que no tienen la suficiente magnitud para alcanzar la significación estadística ($p > .05$). De hecho, solamente hay uno que sí llega a la misma: el del par 15 “Flexibilidad” y 23 “Percepción de descolocación frente a reto” con un coeficiente directo y grado moderado (.21). Cerca se ha quedado la correlación, casi significativa, del par 11 “Comentarios y sugerencias” y 32 “Potencial de *Lesson Study*” también de sentido directo (.18).

Podemos afirmar que entre el ítem 15 que hace referencia a la “Flexibilidad” y el 23 sobre la “Percepción de descolocación frente a reto” existe una percepción moderada de la necesidad de adaptación que está relacionado con retos educativos inesperados. El futuro docente es consciente de que la práctica docente conlleva enfrentarse a situaciones donde van a ocurrir eventos imprevisibles que supondrán retos de diversa índole y dificultad; de igual manera, es consciente del valor añadido que su capacidad de adaptación para sortearlos. Faltaría para completar este trípode, que el futuro docente relacionara de igual manera los aprendizajes teóricos como herramienta fundamental para mejorar esa capacidad de adaptación y flexibilidad.

Por otro lado, el estudio confirma la relación entre los aportes que el futuro docente recoge del diálogo entre el formador y sus pares respecto a su práctica y las reflexiones que le marcan la senda a seguir, ambas reflexiones fruto de las diferentes estrategias de *debriefing* que se repiten a lo largo de toda la propuesta metodológica rediseñada.

Otro aspecto a mencionar es cómo una óptima formación revierte en el desarrollo de capacidad de observación y, por tanto, una mejor planificación capaz de adaptarse a las necesidades observadas. Si además esta planificación se aborda en diálogo con el mentor del colegio y/o los pares, en proceso de aprendizaje dialógico, los resultados pueden mejorar considerablemente.

Tabla 34

Análisis de la asociación. Coeficientes de correlación de Spearman entre algunos ítems de la Dimensión II y de otras dimensiones- Cohorte 2 (2019-2022) N=140



	D2 – It 11		D2 – It 13	D2 – It 15	D2 – It 16
D5 – It 28	-.04	D3 – It 23	–	.21	.05
D5 – It 29	-.06	D3 – It 24	–	.12	.07
D5 – It 30	.03	D4 – It 25	.03	–	–
D5 – It 31	-.08	D4 – It 26	–	–	-.05
D5 – It 32	.18	D5 – It 28	.04	–	–
D5 – It 33	.02	D5 – It 30	.06	–	–
D5 – It 34	-.06				

También se correlacionó el ítem 17 “Objetivos basados en observación” de la Dimensión III- objetivos de la lección basados en la observación del aprendizaje- con el ítem 29 “Objetivos a largo plazo” de la Dimensión V- identificación de objetivos a largo plazo en colaboración con docente-mentor. Se obtiene un coeficiente que está cerca de la significación y que tiene sentido directo (.17)

En el último bloque de correlaciones (tabla 35) se mantiene la situación general donde los coeficientes obtenidos no tienen suficiente magnitud para llegar a la significación estadística, salvo alguna excepción. Estas aparecen en los pares: (a) entre los ítems 25 “Mejoras tras entrevista” y 28 “*Debriefing* de clase” con un coeficiente moderado (.33) y de sentido directo; (b) en el par de ítems 25 “Mejoras tras entrevista” y 34 “Demostración de aprendizaje con informe y defensa” donde se encuentra una correlación de intensidad elevada (.59) y también sentido directo; y (c) en el par de ítems 27 “Satisfacción con propuesta” y 34 “Demostración de aprendizaje con informe y defensa” con el mismo valor que el anterior (.59) elevado y de sentido directo.

Para finalizar, el estudio comprueba la estrecha relación entre formador y estudiante en el cambio de percepción respecto al modelo docente que se quiere llegar a ser. Se confirma que los diferentes modelos de *debriefing* o reflexiones (con el formador, pares, informes, etc.) están directamente relacionados con la capacidad de demostrar el aprendizaje recibido. A mejor *debriefing*, mayor capacidad de evidenciar los aprendizajes, es decir, mayor desarrollo de la metacognición.

Por último, el incremento de la capacidad para descubrir y demostrar los aprendizajes obtenidos en el curso lleva a los futuros docentes a valorar de manera muy

satisfactoria el *debriefing*, a pesar de suponer una carga de trabajo elevada como ellos mismos han manifestado en los informes que se analizarán más adelante.

Tabla 35

Análisis de la asociación. Coeficientes de correlación de Spearman entre algunos ítems de la Dimensión IV y de la Dimensión V- Cohorte 2 (2019-2022) N=140

	D4 – It 25	D4 – It 26	D4 – It 27
D5 – It 28	.33	--	--
D5 – It 29	.08	--	--
D5 – It 30	.06	--	--
D5 – It 31	.19	.08	--
D5 – It 32	.11	.10	--
D5 – It 33	.00	.03	--
D5 – It 34	.59	.08	.59
D5 – It 35	--	--	.03

7.1.8 Discusión de los Resultados del Estudio Cuantitativo sobre el Cuestionario de Valoración de la Percepción del Autoaprendizaje y Satisfacción Respecto a la Propuesta Metodológica Rediseñada.

Los resultados generados tras el análisis del cuestionario de tipo Likert aplicado a los estudiantes de tercer año de magisterio de la mención de inglés han servido para conocer el potencial de la adaptación metodológica objeto de estudio y como ésta revierte en la percepción de aprendizaje de los futuros docentes. Resultan de especial interés los resultados que se desprenden de los estudios cuantitativos realizados respecto a la simulación, *microteaching*, práctica en aula real, y *debriefing*.

Simulación

Lo primero que llama la atención en este estudio es la significativamente alta tasa de estudiantes que nunca han recibido formación a través de simulación tal y como se ha llevado a cabo en estos cursos, de forma simulación estructurada y consecuente con las directrices que plantean autores como Wolfe and Crookall (1998); Crookall

(2010); Crookall and Oxford (2009); Crookall and Thorngate (2009); Duke (2011), Garcia-Carbonell y Watts (2012), Klabbers (2001; 2009), Kriz (2003); Kriz, Sugiura, and Kikkawa (2022), entre otros. En contraposición, una vez realizada la simulación, el grado de satisfacción es muy alto, como queda recogido en el deseo de repetir la experiencia a futuro.

Podríamos afirmar que parte de esa satisfacción puede estar ligada a la percepción de progreso, de avance, sobre el aprendizaje manifestada por los futuros docentes. De igual modo la correlación entre simulación y percepción del estudiantado sobre la aplicabilidad puede contribuir positivamente a la buena valoración.

Microteaching

Esta investigación confirma el gran aporte que realiza el *microteaching* respecto al autoconocimiento del futuro docente. Como se recoge en los estudios cuantitativos, y que se verá corroborado por los análisis cualitativos, los sujetos de estudio a lo largo de su formación han percibido y manifiestan una disociación entre teórico-práctica, es decir, los estudiantes sienten que la formación teórica recibida en las aulas universitaria tiene poca conexión con la profesión docente. Sorprende el resultado porque este estudiantado está habituado al contacto con el aula ya que los estudiantes del grado de magisterio en la UCV realizan prácticas extensas desde el primer curso del grado universitario y estas se repiten en cada uno de los cursos. Sin embargo, los estudiantes perciben y manifiestan que la formación teórica recibida en las aulas universitaria tiene poca conexión con la profesión docente.

Los estudios demuestran que tras someterse a la metodología de *microteaching* el estudiante es capaz de identificar mejor la conexión entre la teoría estudiada en las aulas universitarias y la práctica docente. Además, el *microteaching* contribuye a incrementar la concienciación sobre diferentes estilos docentes y en el descubrimiento de retos educativos que requieren el desarrollo de una mayor flexibilidad /permeabilidad pedagógica. La metodología del *microteaching* enfrenta al futuro docente al reto de enseñar frente a los pares y por tanto, la exposición pública ante los

iguales, dota a la experiencia de rigor a la vez que posibilita la reflexión y el *feedback* entre pares y del docente. La formación docente ha de tratarse desde una perspectiva integradora como prueban los estudios de Jensen (2018); König (2014) y Korthagen (2018), entre otros, ofreciendo amplias posibilidades de práctica, estudio y reflexión metodológica.

El estudio también recoge la riqueza del aprendizaje colectivo, en contraposición a una formación aislada o individualizada. Los sujetos de estudio destacan su satisfacción al poder realizar tareas complejas en equipo. Sin embargo, podemos concluir que *microteaching* no necesariamente prepara a los estudiantes para anticiparse de manera fehaciente a una verdadera situación de aula. Sin embargo, sí posibilita la reflexión ante posibles incidencias o dificultades.

Tras ofrecerse la práctica en aula real el estudio prueba que el *microteaching* tiene menor impacto sobre el aprendizaje y la satisfacción. Seguramente, el estudiante ante una situación que simula la realidad de aula y con la ayuda de un docente, puede anticiparse a ciertos problemas de aula. De igual manera puede desarrollar estrategias muy válidas para solucionar esos problemas o mitigar su efecto, pero cualquiera que haya pisado un aula convendrá en que la realidad supera a la ficción y que las variables de lo inesperado pueden ser infinitas. El control y cuidado sobre la planificación, la facilidad del manejo de aula con los compañeros, lo irreal de los aprendizajes esperados en un *microteaching* pueden darnos una falsa sensación de seguridad y control. La respuesta del alumnado es impredecible y esto solo se hace evidente cuando se trabaja en un entorno real: un buen número de niños, con realidades, personalidades y conocimientos diferentes. Cuando el estudiante se enfrenta al entorno real descubre como, a pesar del trabajo reflexivo y consciente de planificación, anticipación y a la puesta en práctica en el entorno seguro de la universidad, la realidad, como hemos mencionado hace unos instantes, supera a la ficción. Resulta pues imposible prever los acontecimientos que van a suceder.

La propuesta de *microteaching* que este estudio analiza ha servido de antesala a la práctica real y ha permitido el desarrollo de ciertas destrezas que de otra manera

suelen pasar desapercibidas: observación del desempeño de otros pares, trabajo cooperativo y colaborativo, seguridad escénica, entre otros. Es decir, el *microteaching* puede adolecer de la riqueza del desempeño en aula pero es una pieza fundamental antes de pisarla.

Especialmente relevante en esta investigación resulta la apreciación por parte de los sujetos de la simbiosis que teoría y práctica que toma relevancia en esta etapa del proceso formativo. Es decir, la teoría aprendida y trabajada en la simulación, la propuesta de intervención de aula a través de *microteaching*, prueban que se retroalimentan en función de una mejor preparación a la hora de enfrentar un aula real.

Otro aspecto a destacar, en esta investigación es la relevancia de una buena preparación y formación. Hemos comprobado que a mayor preparación, mayor capacidad para alcanzar los objetivos, pero también mayor conciencia de las dificultades. Como pudo observarse en el pilotaje inicial cohorte 1, si bien el grado de satisfacción con el curso fue significativo, el grado de aprendizaje no necesariamente se relaciona con dicha satisfacción. Este estudio longitudinal prueba que a mayor preparación de los formadores (formación pedagógica y conocimiento de la asignatura *Teaching ESL and Children's Literature*) mayor capacidad para propiciar el aprendizaje visible y por tanto el nivel de exigencia y formación sobre su estudiantado aumenta: mejor *briefing*, mejor conciencia sobre las dificultades, mejor preparación a los estudiantes. En la misma línea, a más profundo *briefing*, o preparación, más capacidad de prever retos educativos y por tanto anticiparse a los mismos.

Práctica en aula real

Esta investigación, identifica importantes aristas en la práctica real en aula, siendo una de ellas la observación como herramienta de información y análisis.

¿Qué permite la observación sistemática al futuro docente? Los estudios demuestran que los sujetos han desarrollado una conciencia de la importancia de la observación, han aprendido a identificar necesidades de aprendizaje diferentes, a criticar sus lecciones modelo a la luz de lo observado y han desarrollado la capacidad

crítica de identificar resultados de aprendizaje consecuentes con su alumnado. Además, un buen número de estudiantes ha sido capaz de identificar el punto de partida en sus planificaciones alejándose de la mera revisión de contenidos y demostrando la intencionalidad de evidenciar nuevos aprendizajes.

La enseñanza real en aula, permite al estudiante poner en práctica lo aprendido en la asignatura en un entorno real y, por tanto, a la luz de la experiencia todo el itinerario formativo cobra sentido y coherencia.

Esta investigación prueba que el aprendizaje visible y consciente es viable y demuestra, a través de los estudios, algunas vías óptimas para conseguirlo.

Debriefing

La propuesta metodológica estudiada tiene como pilar fundamental el *debriefing*. Este procedimiento es utilizado tradicionalmente en simulación y ese fue su modo de empleo en la propuesta metodológica inicial cursada por el grupo control (Cohorte 1). Sin embargo, el *debriefing* ha ido ganando peso en la propuesta rediseñada convirtiéndose en un elemento recurrente y esencial a lo largo de la misma. El *debriefing*, como prueba este estudio, ha contribuido a desarrollar el pensamiento crítico de los sujetos de estudio respecto a los contenidos aprendidos (metacognición), pero también sobre nociones preestablecidas sobre la enseñanza. Los estudiantes han demostrado mayor conciencia de sus conocimientos pero también de sus carencias a medida que el *debriefing* ha ido expandiéndose de manera longitudinal y sistemática a lo largo de esta nueva propuesta metodológica.

Por otro lado, este *debriefing* extendido a lo largo de la propuesta ha contribuido al aprendizaje dialógico en todos los momentos de la propuesta, alcanzando a todos los aprendizajes pero también con todos los agentes que en ella han participado: iguales, formador y mentor, sin olvidar las aportaciones del *debriefing* a la reflexión, metacognición y aprendizaje personal.

Otro aspecto a destacar, es la importancia del formador (*debriefer*) para sacar el máximo partido de esta estrategia. A medida que la formación y experiencia del *debriefer* crece, crece la satisfacción de los participantes, así como la percepción de que es una estrategia pedagógica útil para incrementar el aprendizaje y aprender con y de los pares. De esta manera y en consonancia con Hattie y Clarke (2018); Hattie y Zierer (2019), and Hattie and Larssen (2020), el *debriefing* en las distintas etapas de esta investigación ha contribuido notablemente a hacer el aprendizaje visible y consciente.

Por otro lado, a los formadores universitarios o *debriefer*s, la experiencia les ha brindado numerosas oportunidades de acercamiento y diálogo con los estudiantes. Les ha permitido conocerlos mejor y observar el progreso en sus aprendizajes, conocer sus expectativas, sus miedos, sus certezas, fortalezas y debilidades. Esto ha permitido ajustar mejor la enseñanza a las necesidades de los estudiantes para hacerla más efectiva.

7.2 Investigación Cualitativa Relacional

Terminados los estudios pertinentes a las preguntas cerradas del cuestionario de tipo Likert, se procede a analizar los informes finales de los sujetos sometidos al tratamiento, así como a interpretar sus respuestas a la pregunta abierta acerca de sus percepciones respecto al aprendizaje a lo largo del curso.

Partimos de la presunción de que el estudiante que es capaz de ser consciente de su progreso y evidencia su aprendizaje, encuentra mayor sentido a la formación que recibe. Se cumplen las premisas que a mayor esfuerzo, mayor compromiso; mayor auto-exigencia y mayor autogestión de estrategias educativas; mayor aprendizaje, es decir, aprendizaje más enraizado y significativo. Enseñar de manera visible y aprender de manera consciente conduce al desarrollo del pensamiento crítico, a desarrollar habilidades de pensamiento de orden superior (Bloom, 1956; Brookhart, 2010). Para evidenciar mejor los resultados, la tabla 36 recoge las correlaciones de la categorización sobre los discursos de los participantes tanto aquellos del grupo control sometidos a la propuesta metodológica inicial (cohorte 1) como aquellos del grupo experimental

sometidos a la propuesta metodológica rediseñada (cohorte 2). Para ello se han analizado los informes finales de evaluación así como las respuestas a la pregunta abierta sobre sus percepciones acerca del aprendizaje en la asignatura *Teaching ESL and children's literature*. El paquete informático utilizado es *Dedoose Version 9.0.17*.

Tabla 36
Análisis de repetición de códigos

		Briefing	extended research	Dialogic learning	peer	tutor	reflection, dialogue	ucv	Linked to Reality	Micro-teaching	Motivation	Previous Knowledge	Satisfaction whole course	Theory and Practice	Challenge	Classroom management	atmosphere	lesson planning	observation	relationship teacher-ss	rules	sharing goals	teacher effect on pupils	Critical thinking	Debriefing	Lesson study	analysis	co-teaching	observation	research question	teaching-learning	Meaningful learning	Simulation	difficulty	empathy	Storytelling	difficulty	real teaching	TOTALS		
Briefing		0	18	9	8	2	2	1	8	1	1	4	12	15	5	1	0	1	0	0	0	0	1	4	1	8	0	2	3	2	1	4	6	62	8	3	3	1	1	202	
extended research		18	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	4	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	4	0	1	1	1	1	2	1	12	2	0	0	0	0	54	
Dialogic learning		9	1	0	59	10	3	5	15	2	7	1	17	12	9	1	0	0	0	0	0	0	0	4	1	10	2	6	2	2	0	8	12	38	8	15	6	0	2	267	
peer		8	2	59	0	5	2	1	15	2	6	1	15	10	9	2	0	0	0	0	0	0	0	4	1	6	1	4	0	2	0	4	11	44	8	17	6	0	2	247	
tutor		2	0	10	5	0	1	0	1	0	3	1	2	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	6	2	3	3	1	0	5	3	6	0	1	1	1	0	61	
reflection, dialogue		2	0	3	2	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	15		
ucv		1	0	5	1	0	1	0	0	1	0	1	2	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	19		
Linked to Reality		8	0	15	15	1	0	0	0	2	4	5	58	42	10	3	0	1	2	1	0	0	1	6	2	4	1	1	0	1	0	1	31	47	8	8	34	6	24	343	
Micro-teaching		1	0	2	2	0	0	1	2	0	0	1	4	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	7	2	4	32	
Motivation		1	0	7	6	3	0	1	4	0	0	1	9	4	2	6	1	3	0	2	3	2	1	0	0	6	0	3	1	0	0	7	11	7	1	3	1	0	0	96	
Previous Knowledge		4	1	1	1	1	0	0	5	1	1	0	7	3	0	2	0	0	1	0	2	0	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	4	11	2	2	2	2	1	58	
Satisfaction whole course		12	1	17	15	2	0	2	58	4	9	7	0	46	11	3	0	1	1	0	0	0	3	7	3	3	1	0	1	1	0	0	41	37	8	4	37	6	22	363	
Theory and Practice		15	4	12	10	1	0	1	42	2	4	3	46	0	7	5	1	0	0	1	0	0	0	0	4	1	12	4	1	5	7	1	4	28	40	7	4	23	4	15	318
Challenge		5	0	9	9	1	0	1	10	0	2	0	11	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	15	6	4	6	0	3	93	
Classroom management		1	1	1	2	0	0	1	3	0	6	2	3	5	0	0	12	12	12	11	17	8	4	1	2	5	2	3	2	1	0	4	3	8	1	2	6	3	4	148	
atmosphere		0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	12	0	2	2	4	3	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28	
lesson planning		1	0	0	0	1	0	0	1	0	3	0	1	0	0	12	2	0	3	2	3	2	2	0	2	3	1	1	1	1	0	3	2	2	0	1	3	1	1	55	
observation		0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	12	2	3	0	3	4	1	0	0	1	2	1	0	0	0	0	1	2	1	0	1	2	0	0	39	
relationship teacher-ss		0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	11	4	2	3	0	3	1	1	0	0	2	1	1	0	0	0	0	1	2	1	0	1	1	0	0	40	
rules		0	0	0	0	0	1	1	0	3	2	0	0	0	17	3	3	4	3	0	4	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	2	0	1	1	0	0	51	
sharing goals		0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	8	0	2	1	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18	
teacher effect on pupils		1	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	3	0	0	4	1	2	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	22	
Critical thinking		4	1	4	4	0	0	1	6	1	0	1	7	4	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	6	8	3	1	2	3	1	4	4	13	1	2	3	0	1	88	
Debriefing		1	0	1	1	0	0	0	2	0	0	1	3	1	0	0	2	0	1	0	0	0	0	0	6	0	3	2	1	1	0	1	0	2	3	0	1	2	1	0	38
Lesson study		8	4	10	6	6	1	0	4	0	6	2	3	12	0	5	0	3	2	2	1	0	1	8	3	0	27	23	33	14	6	39	17	13	4	2	7	1	2	279	
analysis		0	0	2	1	2	1	0	1	0	0	0	1	4	0	2	0	1	1	1	0	0	0	3	2	27	0	3	22	10	1	15	4	4	1	1	2	0	1	118	
co-teaching		2	1	6	4	3	1	0	1	0	3	0	0	1	0	3	0	1	0	1	0	0	0	1	1	23	3	0	8	3	0	13	6	1	0	0	0	0	86		
observation		3	1	2	0	3	0	0	0	0	1	0	1	5	0	2	0	1	0	0	0	0	1	2	1	33	22	8	0	11	1	21	4	5	1	0	4	1	1	135	
research		1	1	2	2	1	0	0	1	0	0	0	1	7	0	1	0	1	0	0	0	0	1	3	0	15	10	3	11	0	0	13	2	4	0	1	1	1	0	87	
research question		1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	6	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13	
teaching-learning		4	2	8	4	5	1	0	1	0	7	0	0	4	0	4	0	3	1	1	1	0	1	4	0	39	13	13	21	0	0	11	4	0	0	11	4	2	1	179	
Meaningful learning		6	1	12	11	3	0	0	31	1	11	4	41	28	4	3	0	2	2	2	1	0	0	4	2	17	4	6	4	2	0	11	0	27	4	7	20	5	14	290	
Simulation		62	12	38	44	6	2	1	47	2	7	11	37	40	15	8	0	2	1	1	2	0	1	13	3	13	4	1	5	4	0	4	27	0	35	23	21	4	10	506	
difficulty		8	2	8	8	0	0	0	8	0	1	2	8	7	6	1	0	0	0	0	0	0	1	0	4	1	0	1	0	0	0	4	35	0	3	2	0	2	112		
empathy		3	0	15	1	1	0	0	8	0	3	2	4	4	4	2	0	1	1	1	1	0	0	2	1	2	1	0	0	1	0	1	7	23	3	0	2	0	0	110	
Storytelling		3	0	6	6	1	0	0	34	7	1	2	37	23	6	6	0	3	2	1	1	0	0	3	2	7	2	0	4	1	0	4	20	21	2	2	0	13	41	261	
difficulty		1	0	0	0	1	0	0	6	2	0	2	6	4	0	3	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	2	5	4	0	0	13	0	8	63		
real teaching		1	0	2	2	0	0	0	24	4	0	1	22	15	3	4	0	1	0	0	0	0	0	1	0	2	1	0	1	0	0	1	14	10	2	0	41	8	0	160	
TOTALS		202	54	267	247	61	15	19	343	32	96	58	363	318	93	148	28	55	39	40	51	18	22	88	38	279	118	86	135	87	13	179	290	506	112	110	261	63	160		

Un segundo estudio compara el efecto de la propuesta metodológica inicial en el grupo control (cohorte 1) y el efecto de la propuesta metodológica rediseñada en el grupo experimental (cohorte 2) tal y como marca el objetivo general 2 de este estudio. Estos estudios, como toda investigación cualitativa, son inductivos. Se desarrollan conceptos y comprensiones partiendo de pautas que surgen de los discursos de los

propios sujetos. Desde una perspectiva fenomenológica, resulta esencial entender la realidad tal como otros la experimentan.

Para llevar a cabo el primer análisis cualitativo relacional se acotan los temas de donde derivan las categorías y subcategorías de análisis. Así, las categorías de análisis extraídas son las siguientes:

- Enfoque metodológico
- Aprendizaje significativo

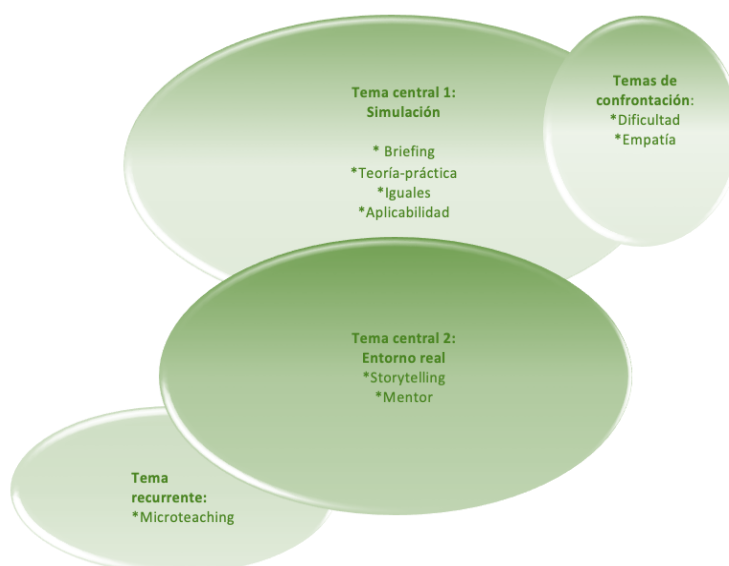
7.2.1 Categoría de Análisis 1. Enfoque Metodológico

Con respecto a la categoría de análisis enfoque metodológico, podemos comprobar que la mayoría de los sujetos identifica la simulación y la práctica en entorno real de aula como temas centrales.

La figura 18 resume los temas centrales de la categoría de análisis “enfoque metodológico”, los temas de confrontación presentes en los testimonios de los encuestados y el tema recurrente: *microteaching*.

Figura 18

Categoría de análisis “enfoque metodológico”



Para el tema central 1, simulación, observamos, a través de los discursos de los encuestados que la importancia que ha tenido la fase del briefing en la consolidación de los contenidos teóricos, como antesala a la simulación.

* Busqué metodologías y plataformas en Internet y en libros. Hice una breve biografía sobre mi vida como profesor de inglés para ValED y estudié los diferentes temas a tratar en la reunión. Preparé una presentación en PowerPoint para cada tema y la compartí con los componentes de la reunión. Resolvimos cada caso con ideas innovadoras.

(rango: 25193-25393)

* Aprendí a investigar. Leí algunos artículos sobre las situaciones que se iban a dar

(rango: 20875-20972)

* Busqué algo de información e hice un documento de word con los puntos más relevantes que quería tratar y mi opinión sobre ellos.

(rango: 16686-16822)

Los aportes que el *briefing*, con una sólida formación teórica, ofrece a los estudiantes puede ser un indicador del éxito de la propuesta: a mayor exposición, mayor aprendizaje.

Hay un número importante de encuestados que manifiestan haber ampliado sus conocimientos respecto a los temas del escenario mediante investigación y estudio.

* Lo importante es que el trabajo previo sobre la materia suponga un aprendizaje real, no solo memorizar conceptos que no se entienden realmente, sino tener la confianza de que como profesores, tendremos herramientas útiles para poder enfrentarnos a las diferentes situaciones que nos encontraremos. Para ello, contamos con el dossier de la asignatura, elaborado por los profesores con conceptos teóricos y ejemplos de actividades a realizar en el

aula, que sirvió de base que luego se complementó con lecturas específicas.
(rango: 50208-51094)

* En cuanto a mi experiencia en estas simulaciones, he de decir que me parece una forma eficaz de aprender y ser partícipe de mi propio aprendizaje activo, ya que durante las mismas me ha permitido desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes como futura profesora inspirada en la experiencia del centro de prácticas. Además de analizar casos individuales o concretos a través de ejercicios o ejemplos. Me gustaría destacar que lo que más me gusta de esta estrategia de simulación es que tienes que enfrentarte y resolver problemas de forma rápida, retroalimentada y a través de tus conocimientos previos, lo cual es gratificante, ya que todo esto se pone en práctica en un escenario.

Relaciono este tipo de tareas con el "aprender haciendo", ya que otros años he podido interrelacionar conceptos de otras asignaturas, lo cual ha sido muy útil y gratificante de aprovechar. Este "aprender haciendo" implica que yo, como profesor y como alumno de esta asignatura, puedo reforzar mis conocimientos y tener mayor motivación y compromiso en el trabajo en equipo y en el proceso
(rango: 58563-59639)

De igual modo, los encuestados subrayan el valor de simulación a la hora de conectar los aprendizajes teóricos obtenidos a través del briefing o preparación y su aplicación práctica en la discusión de la simulación.

* Gracias a las aportaciones de mi grupo y a la bibliografía que he consultado he podido hacerme una idea general de lo que supone una buena gestión del aula.
(rango: 50253-50409)

* En mi opinión, la realización de simulacros ha sido un acierto porque nos ayudan a tener un mejor dominio de los contenidos, además de permitir al alumno ver la parte práctica de los mismos, es decir, gracias a estos simulacros hemos podido experimentar cómo sería una reunión de profesores en la que se intenta resolver un problema, este

hecho nos ha permitido relacionar la teoría con la situación y así producir un aprendizaje significativo.

(rango:10304-10760)

* Hacer simulaciones nos permite tener algo de práctica para nuestro futuro como profesores, ya que hemos aprendido a utilizar los contenidos de una manera diferente a la habitual en un examen, es decir, es mejor entender la teoría y recordarla mucho tiempo después que aprenderla de memoria y olvidarla una vez terminado el examen.

(rango:10761-11076)

* Al principio no pensaba que iba a aprender todo lo que he aprendido al final. Las primeras clases eran para explicar estrategias y teorías. Fue con las simulaciones cuando me di cuenta de lo mucho que he aprendido, porque eran ejemplos realistas que pueden ocurrir en la escuela en el futuro.

(rango:4915-5223)

Un aspecto que llama la atención dentro de la simulación es la percepción del aporte de los iguales al aprendizaje. La suma de diferentes visiones sobre un mismo tema, conduce a un enriquecimiento colectivo que puede estar vinculado al desarrollo de la competencia docente trabajo colaborativo o cooperativo.

* Gracias a este curso, mis compañeros y yo pudimos resolver problemas típicos de la escuela, Al tener cada uno un perfil diferente pudimos desarrollar un sentimiento de empatía hacia el perfil, aprendiendo y poniéndonos en el lugar del otro de forma inconsciente. Defender las ideas de un perfil e intentar convencer a los demás o llegar a un acuerdo aumenta la motivación para participar en cada uno de ellos. Además, la curiosidad aumenta a medida que avanza la simulación, porque queríamos ver cuál sería el resultado final. Otro punto a favor de la simulación es que contribuye al desarrollo de las cuatro habilidades, de manera que no solo resolvemos conflictos que nos pueden ayudar en la vida real, sino que también aprendemos. la práctica del modelo de historia en los equipos con nuestro profesor estuvo bien. Estábamos



nerviosos y las cosas no salieron como queríamos. Pero aprendimos lo que estaba mal y nuestros compañeros también nos ayudaron, que desde mi punto de vista es lo más importante

(rango: 474-1422)

* Al trabajar en grupo, nos complementábamos, y cuando a una de nosotras no le salía una palabra siempre tenía el apoyo de otra compañera. Además, cuatro mentes (en nuestro caso) siempre piensan más que una, así que cualquier cosa que no se le ocurriera a uno de nosotros, otra persona podía aportarla.

(rango:43683-43971)

* Discutir las diferentes ideas y escuchar las opiniones y aportaciones para resolver el problema de la simulación me hizo abrir mi mente a otras opciones de pensamiento. Al final concluimos resumiendo nuestras ideas y discusiones llegando a una idea común. Y siento que esto es lo que va a pasar en mi futuro trabajo como profesor con los compañeros de trabajo. Para concluir, creo que hacer simulaciones nos da una visión de los problemas que podemos ver en las escuelas y cómo podríamos enfrentarnos a ellos, por lo que creo que son una muy buena manera de practicar y sentir el futuro más cerca de nosotros.

(rango:65180-65764)

Para finalizar, cabe destacar el alto valor que los sujetos descubren en la simulación al observar su aplicabilidad a su futuro desempeño profesional. Como recoge el extracto anterior, cabe destacar que el escenario de la simulación bien podría ser una situación real que tendrán que afrontar su futuro desempeño profesional.

Esto viene a reivindicar la naturaleza de la simulación como una realidad en sí misma como afirman, entre otros, Crookall (2002), Klabbers (2009) y Angelini (2012, 2016, 2018). El sujeto percibe desde la propia inmersión con responsabilidades establecidas y un perfil profesional asignado.

Además, se identifican dos temas de confrontación: por un lado, algunos sujetos manifiestan encontrar cierta dificultad en (i) la comprensión de los temas recogidos en el escenario de la simulación y (ii) el desarrollo de sus perfiles dentro de la simulación.

* He de decir que es un tema en el que creo que inconscientemente nos esforzamos mucho, es decir, para mí las dos simulaciones fueron un gran esfuerzo que me puso al límite en varias ocasiones. No creo que a día de hoy pueda decir que he conseguido saber manejar estas situaciones, pero creo que ser consciente de la tensión y el estrés que me generan es un gran avance.

(rango: 45986-46382)

* Las simulaciones han sido un reto para mí. La primera tenía tanta información que era un poco difícil de entender. Sin embargo, con la coordinación y organización de todos los miembros del grupo pudimos conseguir un buen resultado.

(rango: 6185-6439)

* Decidí leer los perfiles y el escenario muchas veces. Me gustó mucho la idea de la simulación, pero, según mi experiencia, no pude aprender mucho con ese papel. Hubiera preferido ser profesor de inglés o director de escuela, pero como mi papel era ValPar, no pude aprender tantas cosas interesantes como creo que lo haría si tuviera los otros papeles.

(rango: 15722-16059)

* Esta experiencia ha sido muy enriquecedora. Hice una lista de todo lo que tenía que asegurar que se cubriera en las reuniones y qué temas eran los más relevantes para cada participante. Sin embargo, sentí que necesitaba algo más de preparación para mi función. Me gustaría dar las gracias a mi profesor. Gracias por darnos esta increíble experiencia.

(rango: 25662-25980)

Podemos inferir que la dificultad está directamente relacionada con una posible falta de autonomía para conducir sus estudios desde la investigación educativa. Es frecuente encontrar en el ámbito universitario actual estudiantes con una clara

preferencia por un material resumido y digerido ya por un profesor frente a la investigación independiente.

Este aspecto evidencia cierto desconocimiento acerca de temas educativos sumado a la presión de la exposición pública. En este sentido, la simulación impulsa la toma de conciencia ante la necesidad de una buena preparación como queda recogido en algunos testimonios vinculados al briefing.

Para finalizar, este trabajo dialógico que supone llevar a cabo la simulación viene aparejado de un desarrollo de la empatía. Podemos afirmar que el trabajo por equipos, con perfiles claramente identificados, lleva al desarrollo de destrezas profesionales como el aprendizaje colaborativo y cooperativo, el desarrollo de destrezas lingüísticas. Permeabilidad frente a opiniones contrarias.

Seguidamente, nos encontramos con un segundo tema central dentro de la categoría de análisis “enfoque metodológico”: entorno real. La gran mayoría de los encuestados manifiestan gran satisfacción con la experiencia en entorno real del *storytelling*. Esta iniciativa supone una toma a tierra de los aprendizajes adquiridos a lo largo del curso, son los propios participantes de la simulación quienes llevan a cabo una lección modelo, enmarcada en un cuentacuentos con una activa observación directa de los aprendizajes de los alumnos caso. Cabe destacar, dentro de esta práctica en aula real, la intervención del docente-mentor tanto en la planificación, identificación de estudiantes caso, y en el *feedback* otorgado a los participantes post intervención.

* La actividad que más me ha gustado y que mucha gente va a coincidir conmigo es la de contar historias. Al principio, pensé que iba a ser un desastre, ya que poder crear una historia con tantas partes y entretener a los niños mientras les enseñas tantas cosas, pensé que iba a ser desastroso. Me sorprendió gratamente que saliera a la perfección y que me divirtiera mucho poder hacer algo diferente a lo que normalmente hacemos en clase o en los exámenes.

(rango:70048-70530)

*Por último, he de comentar que esta asignatura proporciona la oportunidad de pasar del aprendizaje vivencial en el aula a la aplicación práctica en un centro educativo a través de diferentes rincones de cuentos con niños de Educación Infantil. Me ha permitido aprender y mejorar mis conocimientos metodológicos para la enseñanza de forma integrada y práctica.

(rango: 64993-65364)

*La narración de historias es otro de los temas tratados en la asignatura. Esta metodología permite acercar la lengua a los alumnos de una forma más activa y holística. Después de la experiencia que tuve en un colegio donde yo y algunos de mis compañeros contábamos un cuento para enseñar vocabulario y estructuras específicas a niños de 3 años, creo que es muy útil e innovador enseñar segundas lenguas de esta manera. Por supuesto, es una metodología que requiere mucho trabajo previo porque los cuentos deben estar muy bien diseñados para enseñar los contenidos deseados y para que el aprendizaje se produzca en los alumnos, pero creo que merece la pena. Es una forma de llevar el mundo al aula y por tanto el aprendizaje es más significativo. Creo que utilizar esta metodología con alumnos de preescolar y primaria puede ser muy útil y eficaz para enseñar nuevo vocabulario y estructuras gramaticales.

(rango: 36533-37429)

Podemos inferir que la gran mayoría de los participantes logra resignificar la asignatura "*Teaching ESL and Children's Literature*" una vez realizada la práctica en aula real. Es aquí donde se conjugan los aportes teórico-prácticos, donde los participantes despliegan su saber hacer y donde aflora el espacio de lo inesperado (Wenzler y Chartier *valley of despair*, 1999). Por lo tanto, es justamente aquí, en el enfrentarse con la realidad, donde más claramente se evidencian los aprendizajes adquiridos, así como las flaquezas para el formador UCV pero sobre todo, y lo que es más relevante, para el propio estudiante.

Un tema recurrente dentro de la categoría "enfoque metodológico" y que directamente atañe a la práctica en entorno real, es la práctica del *microteaching*.

Aunque el *microteaching* es considerado como una práctica de alto estrés, pero de bajo riesgo, entorno controlado, su significatividad no se acerca a la práctica con niños reales como se desprende del alto número de testimonios de los estudiantes.

* Hubiera preferido hacer el *microteaching* solo con nuestro profesor y no delante de nuestros compañeros. Sabía que no eran niños... creo que he aprendido mucho. He activado las habilidades metacognitivas de esta manera... Recomendaría encarecidamente este curso porque como he dicho, es estupendo para mejorar el progreso educativo y personal de los alumnos.

(rango: 5465-6442)

* La preparación de la *storytelling* fue muy adecuada, porque eso hizo que nos sintiéramos seguros al ir a la escuela.

(rango: 88822-88933)

El *microteaching* se nutre de la crítica constructiva por parte del formador UCV y de los propios compañeros frente a una propuesta de aula. Si bien, la mayoría percibe el *microteaching* como una actividad con alto componente de estrés son los propios participantes los que la consideran fundamental, es decir, no se concibe una práctica en entorno real sin antes haberla realizado en entorno controlado. El valor que cobra el *microteaching* en nuestra propuesta es el de evidenciar (hacer visible) el aprendizaje, el *debriefing* que ocurre después del *microteaching*, y antes del *storytelling*, es de suma importancia a nivel formativo para que los estudiantes sean capaces de reconducir su desempeño. La riqueza que supone la observación, análisis y crítica de las decenas de observadores de la práctica, iguales y docente UCV subraya el valor de esta estrategia pedagógica.

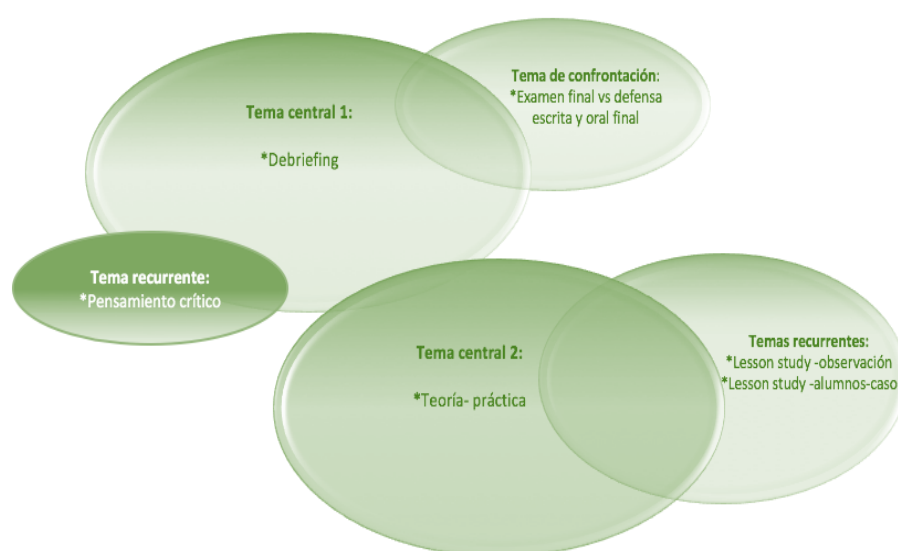
7.2.2 Categoría de Análisis 2. Aprendizaje Significativo

Con respecto a la categoría de análisis "*aprendizaje significativo*" podemos comprobar que la mayoría de los sujetos identifica el *debriefing* y la interrelación entre

teoría y práctica como temas centrales. La figura 19 resume los temas centrales de la categoría de “*aprendizaje significativo*”, los temas de confrontación presentes en los testimonios de los encuestados y los temas recurrentes relacionados con el método *Lesson Study*.

Figura 19

Categoría de análisis “*aprendizaje significativo*”



Con respecto al tema central 1 *Debriefing*, la mayoría de los sujetos manifiesta gran satisfacción sobre esta práctica tras la realización de la simulación, el *microteaching* y la lección modelo en un colegio mediante *storytelling*.

* Por supuesto, no habría podido aprender esto sin la ayuda de mi profesora de ESL. Ella me ha hecho "reflexionar"/ en cada actividad durante el tiempo de clase, lo que ha beneficiado mi pensamiento crítico. Siempre recordaré que los niños deben construir por sí mismos su propio conocimiento, y nosotros como profesores, somos los que debemos guiarlos para que logren sus objetivos. (rango: 51367-51732)

* Esta herramienta se llama CAT y significa Técnicas de Evaluación en el Aula. Permite a los alumnos decir lo que les resultó difícil y lo que les resultó fácil

durante el curso. También permite a los profesores reajustar la planificación de sus aulas para la siguiente clase con el fin de resolver los problemas. Desde mi punto de vista, este tipo de técnica de evaluación puede poner en marcha los engranajes de una perfecta planificación de la actividad docente.

(rango 48857-49271)

Toda práctica en aula se puede reflexionar. Llama la atención la magnitud que el *debriefing* fue adquiriendo a medida que las docentes ajustaban dicha práctica a toda la propuesta metodológica. A diferencia de la cohorte 1 entre los cursos 2016-2017; 2017-2018 en donde el *debriefing* sucedía al acabar la simulación, en la cohorte 2 (cursos 2018-2019; 2020-2021; 2021-2022) el *debriefing* se hace extensivo a toda la propuesta metodológica. Ésta consiste en llevar a la reflexión y conocimiento de los aprendizajes alcanzados a los estudiantes tras la simulación, el *microteaching* y la práctica en aula real. La redacción de informes (*debriefing* escrito), las sesiones de entrevistas grupales con el formador UCV (*teacher-centered debriefing* o reflexión coordinada por el profesor), las reuniones con el mentor de colegio y las sesiones de reflexión con los integrantes del propio equipo de estudiantes (*student-centered debriefing*) han demostrado a través de este estudio su aporte para visibilizar el alcance de los logros de los estudiantes.

* Mi profesora me dijo: "Si no hay reto, no hay aprendizaje" Esta frase la dijo mi profesora uno de los primeros días de clase y me marcó mucho porque no había enfocado la educación de esa manera. Estamos acostumbrados a hacer todo fácil para los niños, así que ella dijo que si no ponemos un pequeño grado de dificultad, de reto, los niños no aprenderían. Al mismo tiempo, lo llevé a mi terreno personal. Muchas veces, en la universidad y en la vida nos vemos superados por ciertos problemas que surgen.

(rango 66970-67497)

* Estaba satisfecha con la mentora en la escuela porque me ayudó en todo, incluso se reunió conmigo después de clase para preparar este informe.

(rango: 33476-33614)

* Pensaba que me iba a costar más adaptarme por mi nivel y mis características en cuanto a esta segunda lengua, pero progresivamente me he adaptado bastante, ya que he tenido afinidad con mis compañeros y nos hemos apoyado mucho durante el curso y sobre todo he confiado en mí misma y me he esforzado para conseguir los resultados obtenidos.

(rango: 57305- 57866)

Ciertos estudiantes de la cohorte 2, a su vez, han manifestado su satisfacción respecto a las diversas posibilidades para evidenciar su aprendizaje. El estudio cuantitativo discreto 6.1 ya nos anticipaba resultados muy alentadores respecto al ítem 34 de la dimensión 5 Metacognición: *"I can demonstrate my learning throughout the course by doing the final report+oral defense (written debrief) rather than a course final exam"*. Se observa un elevado grado de satisfacción con la tarea del informe final de evaluación y su defensa oral individual. Las percepciones recogidas a través del informe final de evaluación refuerzan la idea de una alta satisfacción generalizada. Por otro lado, y a pesar de la valoración positiva de las simulaciones, son muchos los informes que hacen referencia al alto componente de estrés que esta metodologías supone utilizada como herramienta de evaluación:

*Tuvimos mucha suerte de poder tener una asignatura tan práctica y de ser realmente conscientes de lo que se aprende de esta manera y no de la forma más tradicional, con clases magistrales y un examen. Muchos profesores nos enseñan otros métodos de enseñanza más innovadores y luego acaban con el método tradicional.

(rango:2029-2326)

*Hacer simulación nos permite tener algo de práctica para nuestro futuro como profesores, ya que hemos aprendido a utilizar los contenidos de una manera diferente que haciendo un examen; es decir, es mejor entender la teoría y



recordarla mucho tiempo después que aprenderla de memoria y olvidarla una vez terminado el examen.

(rango: 10761-11076)

* Tengo que decir que el hecho de que no haya un examen final, que cuenta con la mayor parte de la nota final, me ha permitido no centrarme solo en estudiar para aprobar el examen. Puedo decir que, a pesar del estrés que las simulaciones o el *storytelling* nos han provocado en mayor o menor medida, he podido disfrutar y aprender mucho. Estoy muy contento con el trabajo realizado durante estos meses.

(rango: 21314-21709)

*Por último, en este curso he conocido una nueva técnica de evaluación: las simulaciones. Nunca había experimentado este método y ahora puedo decir claramente que es mucho más difícil que los exámenes. Estar expuesto a situaciones reales que tienen que ser resueltas por un grupo de personas sin haberlo practicado antes es un verdadero reto. Aun así, he disfrutado de la evaluación con las simulaciones, ya que me han parecido reales y han sido una buena oportunidad para prepararme para las reuniones de la vida real en una escuela. Las simulaciones en la formación del profesorado deberían utilizarse a menudo, ya que los profesores pueden tener una visión real sobre qué alumnos son capaces de aplicar los conocimientos de su asignatura a una posible situación de un centro escolar.

(rango: 37430-38115)

Podemos afirmar que, al estar la evaluación formativa integrada sistemáticamente en cada técnica utilizada en el desarrollo del curso, los estudiantes han naturalizado las etapas de evaluación de manera invariable a sabiendas que la presión que supone este tipo de evaluación es mayor. Sin embargo, los beneficios, tal y como los propios estudiantes exponen y que quedan recogidos en los extractos, son también mayores.

Por otro lado, identificamos un tema recurrente relacionado con la práctica del *debriefing*: el desarrollo del pensamiento crítico. Los discursos de los encuestados recogen evidencias del cambio de paradigma que ha supuesto complementar cada metodología empleada con una reflexión razonada.

* Creo que esta asignatura me ha ayudado a mejorar como profesor. He aprendido sobre varios temas relacionados con diferentes partes de las obligaciones de los profesores. Me ha aportado conocimientos teóricos, pero también conocimientos que puedo utilizar para resolver problemas o para elaborar mejores planes de clase. Ha abarcado todo el proceso de aprendizaje del inglés como segunda lengua. Además, las actividades han sido útiles y prácticas, permitiéndonos transformar todo lo que habíamos aprendido en un conocimiento duradero. Las simulaciones desarrollan habilidades críticas a través de una tarea aparentemente sencilla y el storytelling que hicimos en la escuela definitivamente me hizo entender cómo todos los aspectos de esta disciplina, de los que habíamos hablado en clase, funcionaban juntos. Sin duda, una de las asignaturas de este semestre que creo que me han ayudado como futura profesora y no solo como estudiante.

(rango: 11909-12751)

* Durante la realización de este curso, me di cuenta de lo importante que es saber enseñar inglés. Mucha gente piensa que tener conocimientos básicos en lengua inglesa te convierte en un buen profesor de inglés, pero en realidad no es así. Esta asignatura no solo nos ha enseñado a preparar las clases de inglés, también nos ha mostrado algunas técnicas para analizar nuestros procedimientos y ser más críticos con nuestro propio trabajo.

(rango: 15394-15801)

* Para terminar, destacaría algo que hemos comentado en clase y que me ha llamado la atención. Hoy en día la innovación educativa está de moda, muchos profesores luchan por revertir la enseñanza tradicional con métodos cada vez más estrambóticos, pero ¿es esto realmente beneficioso? NO. Como

profesores, debemos perseguir siempre el aprendizaje significativo, la innovación está bien pero, ¿cómo sabemos si esas técnicas realmente funcionan? La educación es algo demasiado serio como para correr riesgos, y a través del *Lesson Study*, podemos evaluarnos como profesores.

(rango: 29691-30205)

Para resumir, los informes también recogen el proceso cognitivo que recorren algunos futuros docentes desde dos prismas diferentes pero interconectados: (i) el análisis sobre la utilidad de la propuesta metodológica tal y como se ha puesto en práctica con los estudiantes; y, por otro y mucho más interesante, (ii) el análisis de esas prácticas en función de su aplicación, es decir, como ellos ven la propuesta o elementos de la misma como estrategias que ellos mismos pueden utilizar como docentes en su futuro desempeño profesional. Son los propios estudiantes quienes logran dimensionar el impacto de su recorrido por la asignatura en función de su vida profesional. Esto es tal vez uno de los mayores hallazgos que aporta este estudio.

Respecto al tema central 2 “*teoría-práctica*”, la mayoría de los encuestados indican la estrecha relación de la propuesta de la asignatura “*Teaching ESL and Children’s Literature*” con la práctica real de aula.

*Personalmente, creo que las simulaciones deberían ser imprescindibles en la formación del profesorado, ya que son situaciones contextualizadas, muy similares a las que nos vamos a encontrar en el futuro, que nos sirven de referencia para saber a qué nos vamos a tener que enfrentar y que nos aportan bagaje y experiencia práctica en este tipo de situaciones. Todo ello nos ayuda a ser mejores profesores y nos hace estar más preparados para la enseñanza real. En nuestro caso, las simulaciones han sido sobre reuniones de profesores, pero se pueden aplicar a muchas situaciones del día a día en los centros educativos, como la resolución de conflictos, la tutoría con las familias, etc.

(rango: 73290-73919)

* Desde mi punto de vista es una asignatura muy práctica que aporta grandes ideas para poder llevarlas a cabo con nuestros próximos alumnos. Creo que gracias a este método de evaluación, hemos aprendido más, al final de las simulaciones pones en práctica todos los conocimientos aprendidos en esta asignatura y en todas las demás. Hemos resuelto casos que podrían ocurrir en un aula y es cierto que no los hemos resuelto solos, hemos trabajado en equipo y cada uno ha aportado sus ideas, así también hemos simulado la realidad de un profesor ya que casi siempre tendrá que trabajar de forma cooperativa y colaborativa con el resto de sus compañeros. Además, es una bonita sensación ser consciente de que todo lo que aprendes es útil porque sirve para la resolución de estos conflictos.

(rango: 67654-68424)

*Valoro esta asignatura porque lo que la profesora nos enseñaba lo reflejaba y lo aplicaba en clase, lo que quiero decir es que, si nos hablaba de diferentes formas de aprender, no se limitaba a dar teoría, realmente quería que viéramos otras formas de enseñar. Lo que más valoro es haber puesto en práctica conocimientos y formas de enseñar, además de salir de la forma habitual de aprender, con el simple hecho de hacer un cartel con los contenidos más importantes de un autor, creo que los alumnos se sienten más atraídos por una actividad.

(rango: 56563-57105)

Asimismo, se identifican dos temas recurrentes directamente vinculados con el método *Lesson Study*. Por un lado, un gran número de estudiantes encuentra utilidad en la observación de alumnos-caso para poder diseñar su lección modelo. Dicha observación de los aprendizajes de los infantes se enmarca en los fundamentos inherentes a *Lesson Study* y la identificación de distintos estilos de aprendizaje (Larssen et al., 2014 Lewis, 2012; Murata, 2011).



*He aprendido lo que es realmente *Lesson Study*. Me sorprendió aprender cómo se puede realizar realmente un estudio de los alumnos, donde a través de la observación, se pueden detectar sus necesidades y crear un plan especializado para ellos.

(rango: 46383-47057)

*Pudimos aplicar el *Lesson Study* cuando desarrollamos la enseñanza real a través de la narración de cuentos en el colegio Sagrado Corazón. En mi grupo había 4 profesores y 2 observadores. Yo tenía el papel de observador, por lo que tenía que anticipar lo que creía que iba a ocurrir en el aula y compararlo después con lo que realmente ocurrió. El otro observador de mi grupo y yo nos centramos en dos tipos de alumnos, que eran los tímidos y los revoltosos.

(rango: 112868-113500)

**Lesson study* fue bueno para aprender a observar y hablar sobre el aprendizaje de los alumnos con mi tutor. En mi equipo, pudimos hablar y adaptar la historia prestando atención a los niños: los más motivados y los más tímidos.

(rango: 2929-3271)

*Como observadora del perfil del niño tímido, he observado que varios niños escuchan los cuentos pero no hacen ningún gesto con la cara que exprese alguna emoción o retroalimentación, que no participan cuando pides voluntarios, que no repiten las palabras cuando se lo pedimos, que cualquier cosa que sea una distracción para ellos (como las piedras del patio) se darán cuenta... Pero al final me he dado cuenta de que cuando toda la clase participa en grupo se animan a hacerlo. El hecho de que sus compañeros lo hagan anima al niño a hacerlo también.

(rango: 63337-64478)

**Lesson Study* nos permitió ver el aprendizaje de los alumnos observando lo que suponíamos que ocurriría y lo que realmente sucedía.

(rango: 32901-33025)

Respecto a los alumnos-caso, los encuestados evidencian el reto que supone intentar garantizar que haya aprendizaje independientemente de los estilos de cada alumno-caso.

*Personalmente, me sorprendió mucho porque dos de los grupos tenían un excelente nivel de inglés y entendieron muy bien la historia. Además, su actitud era bastante buena y participaban mucho. En uno de los grupos había un niño especialmente disruptivo, por lo que los profesores tuvieron que desplegar ciertas estrategias para que se comprometiera más y dejara de ser tan molesto. Aunque la historia era la misma para los grupos A, B y C, tuvimos que hacer las modificaciones oportunas para adaptarla a los alumnos y a las características del grupo, para conseguir unos resultados óptimos. Como observadores, era básico para nosotros recoger el punto de vista de los niños, por lo que nos sentimos muy satisfechos cuando los niños nos dijeron, después de haber contado el cuento, que lo habían disfrutado mucho. "*Lesson Study*" se centra en cómo reacciona y aprende el alumno y también en el alumno y el aprendizaje, no solo en el profesor.

(rango: 113501-114379)

*He aprendido un nuevo método para analizar el proceso de aprendizaje y la práctica docente. Considero que es una gran oportunidad para compartir experiencias u opiniones para mejorar, con el objetivo de adaptar nuestras clases lo máximo posible a nuestros alumnos. Uno de los problemas que puede surgir al introducir este método es que los alumnos se distraigan por la presencia de tanta gente nueva en el aula. Una solución puede ser que el profesor entre en el aula de forma progresiva, permitiendo que los alumnos se familiaricen con la presencia de más adultos en el aula.

(rango: 79394-80004)

Como se puede observar, algunos de los participantes manifiestan el desafío que supone llevar a cabo el método *Lesson Study* durante la práctica en el aula. Deben

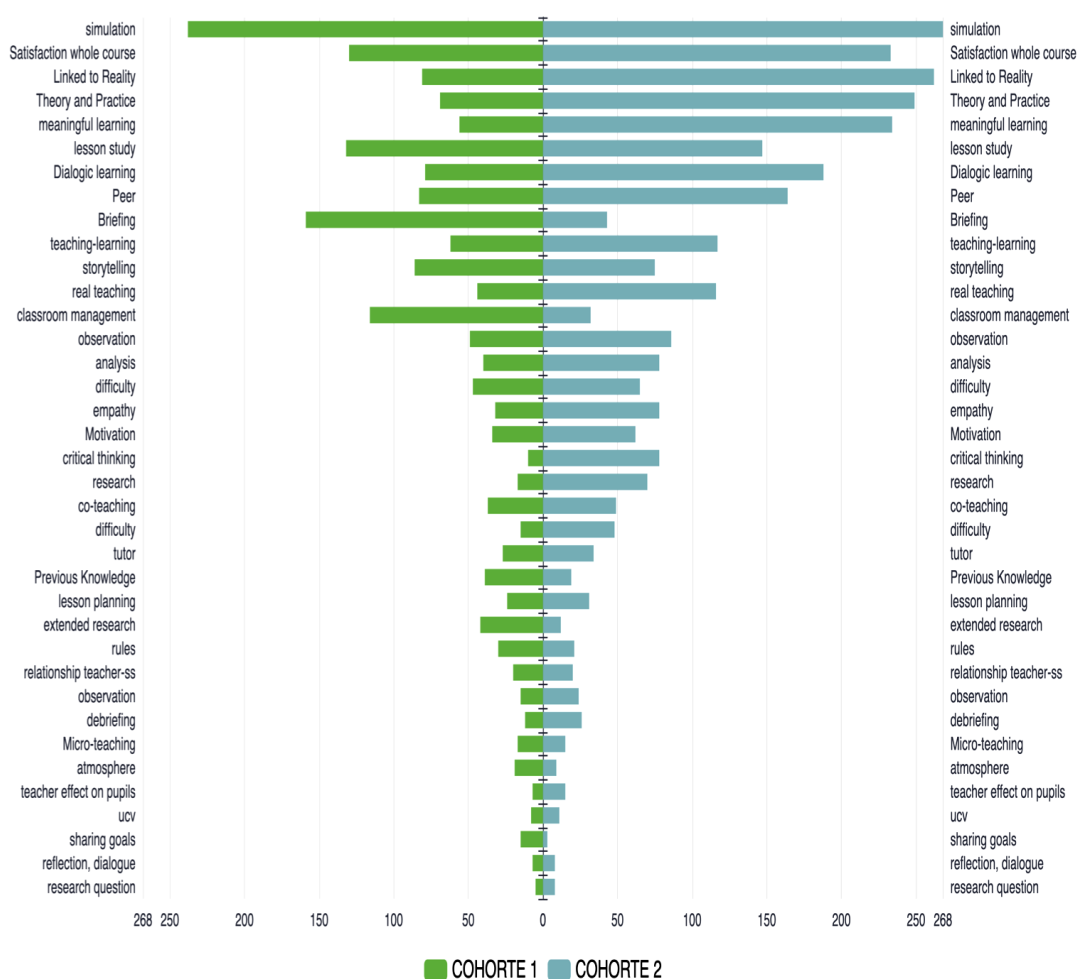
garantizar una ajustada observación de los alumnos-caso y deben mantener una fluida conversación con los pares para poder, entre todos, comprender lo ocurrido en la lección modelo. Es correcta la apreciación sobre la posible dispersión de la atención de los alumnos-caso en particular y de la clase en su totalidad si hay varios adultos en sus funciones de docentes u observadores. Este aspecto no parece merecer la atención en Japón, por ejemplo, donde los alumnos-caso demuestran estar familiarizados con esta práctica. Sin embargo, en los países occidentales donde se aplica *Lesson Study*, este aspecto sigue siendo objeto de reticencia para adoptar el método en centros escolares. *Lesson study*, a pesar de sus numerosas virtudes, se limita a iniciativas de prácticas profesionalizantes en formación de profesorado más que prácticas oficiales en centros educativos de primaria o secundaria.

Por otro lado, y a fin de alcanzar los objetivos de la presente tesis, se realiza un estudio que compara el efecto de la adaptación metodológica entre los grupos control (cohorte 1-2016-2017; 2017-2018 [N=83]); y los grupos experimentales (cohorte 2-2018-2019; 2019-2020; 2021-2022 [N=140]). Se pretende averiguar si existen diferencias significativas entre ambos tratamientos. La figura 20 muestra las diferencias del efecto del tratamiento la cohorte 1 y cohorte 2 para las variables más significativas: Pensamiento crítico, aprendizaje significativo, investigación, simulación, teoría-práctica y relación con la realidad.

El estudio contrastivo entre la cohorte 1 y 2 respecto al efecto del tratamiento nos indica que los sujetos de la cohorte 2 demuestran en sus reflexiones un mayor entendimiento respecto a los retos educativos a los que deben enfrentarse en un futuro (Pensamiento crítico). Son más capaces de identificar aquellos aspectos en los que necesitan reforzar sus conocimientos como el manejo de aula, investigación ligada a la práctica, la evaluación de los aprendizajes, entre otros. Ambas cohortes aluden abiertamente al aprendizaje significativo dado en la fusión teoría-práctica, siendo la cohorte 2 la que explícitamente manifiesta mayor comprensión de la importancia de la teoría contrastada y aplicada a través la práctica reflexiva (Aprendizaje significativo).

Figura 20

Estudio del efecto del tratamiento la cohorte 1, grupo control, y cohorte 2, grupo experimental.



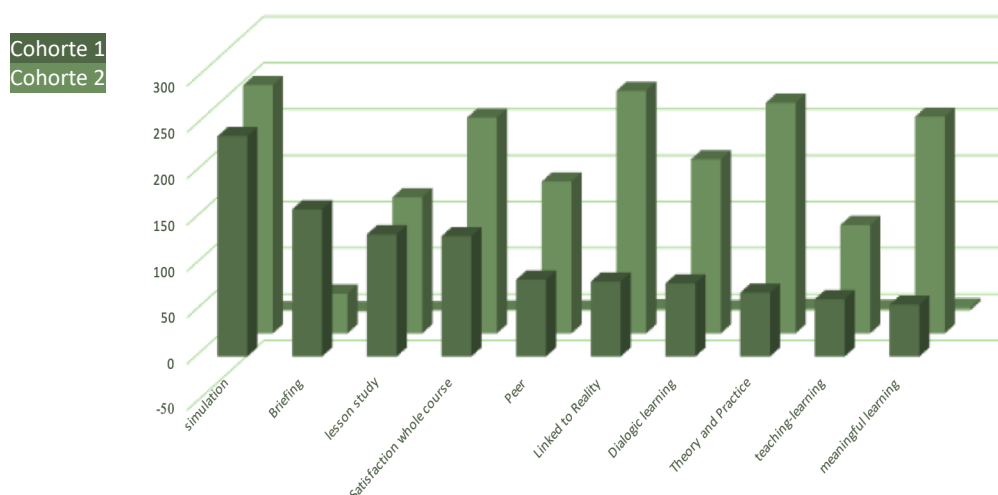
Así mismo, se manifiesta que la cohorte 2 es más crítica a la hora de evaluar sus aprendizajes. Esto lo relacionamos con la exigencia en la preparación de cada etapa de la asignatura y sus respectivos *debriefing*: a mayor conocimiento, más complejo les resulta el tratamiento. Por el contrario, la cohorte 1 tiende a ser menos rigurosa en los informes respecto a las partes de la asignatura y los aprendizajes que se extraen de ellas. Su visión es más holística y enmascara un posible desconocimiento de la complejidad de la materia. Por otro lado, se observa una menor capacidad para la reflexión en el *debriefing* en este pilotaje inicial. Esto puede deberse a que en la propuesta inicial solo se hace uso del *debriefing* al finalizar la simulación y como afirma

Crookall (2021) para ser capaz de extraer todo el potencial a esta estrategia es imprescindible un uso sostenido, formación previa al estudiantado y contar con *debriefers* bien formados, aspectos todos mejorados en la segunda propuesta metodológica. (figura 21).

No obstante, y a pesar de las evidencias que pueden inducirnos a creer que efectivamente se ha producido una mejora en cuanto a los aspectos que mayor preocupación nos producían al plantear esta investigación: unión teoría y práctica y desarrollo del pensamiento crítico y metacognición, estos análisis permiten descubrir nuevos nichos de mejora. Por poner un ejemplo, uno de los aspectos más destacables de Lesson Study radica en ser un método de investigación además de uno de formación, sin embargo, los informes de los estudiantes apenas hacen referencia a esta dimensión, por lo que, podemos deducir que no se está aprovechando al máximo el potencial de este método que, como se ha visto en el Marco teórico, su utilización está consolidada en los países con los mejores sistemas educativos del mundo como Singapur o Japón donde ambos pilares del método, investigación y formación, son desarrollados en plenitud.

Figura 21.

Diferencia en variables entre cohorte 1 y 2 post tratamiento.



Podemos observar un alto grado de referencias vinculadas a la simulación en la cohorte 1. Muchas de las apreciaciones enfatizan el esfuerzo que ha supuesto la preparación del escenario y los perfiles. Muchos señalan el valor de esta práctica para reforzar nociones de la didáctica del inglés. Sin embargo, en varios testimonios presentes en los informes, la simulación es una estrategia que genera un alto nivel de estrés. En contraposición, en la cohorte 2, si bien coincide con las percepciones de los sujetos de la cohorte 1, estos últimos (cohorte 2) manifiestan textualmente en los informes finales los aportes del *debriefing* tras la simulación. En palabras de los sujetos, estos eventos comunicativos y reflexivos han contribuido a ligar teoría y práctica, argumento casi inexistente en la cohorte 1.

Respecto al *storytelling* o experiencia en aula real, en ambas cohortes descubrimos una alta satisfacción en la propuesta. Esto no es necesariamente un indicador de aprendizaje dado que es un resultado más que esperable tratándose de futuros maestros. El resultado inesperado lo hemos identificado en los testimonios de la cohorte 2 donde no solo los estudiantes destacan muy positivamente el valor de sus intervenciones en el aula real, sino que muchos coinciden en la importancia de esmerarse para lograr hacer visible el aprendizaje de los infantes. Es decir, que esta propuesta que inicialmente parte de visibilizar los aprendizajes de los futuros docentes en la carrera de magisterio se hace extensiva a crear en ellos mismos la necesidad que los niños sean conscientes de sus progresos.

7.2.3 Discusión de la Investigación Cualitativa

La investigación cualitativa llevada a cabo arroja una clara correlación entre la satisfacción del estudiantado respecto al curso en general y su percepción sobre el enfoque metodológico utilizado en líneas generales. La relación entre el enfoque metodológico y su aplicabilidad en contextos reales es percibida por muchos de los sujetos de ambas cohortes como un factor sustancial en el planteamiento de la materia. Sin embargo, hay algunos sujetos de la cohorte 1 para quienes el escenario y los perfiles

de la simulación resultaron un tanto dificultosos de abarcar. Cabe plantearse por qué el estudio de los fundamentos teóricos recogidos en los temas del escenario y el desarrollo de los perfiles profesionales, en algunos casos más acusados de la cohorte 1, pudo suponer un reto/dificultad para los participantes.

Primeramente, podemos inferir que ninguno de las participantes tiene en la vida real una responsabilidad semejante. Podemos suponer que puede deberse en parte a que en su gran mayoría, carecen de experiencia profesional docente más allá de las prácticas inherentes al grado de magisterio; y también desconocen la dinámica de la simulación al no haber hecho simulaciones siguiendo el modelo propuesto con anterioridad. Sin embargo, la cohorte 2 perteneciente a años posteriores encuentra menos dificultad en la preparación del escenario y los perfiles. Es por ello, que la dificultad no estaría directamente relacionada con la falta de experiencia docente tanto como la experiencia en la propia dinámica de la simulación. En la cohorte 2 a diferencia de la 1, los participantes realizan una macro simulación en dos etapas. De esta manera pueden llevar a cabo con mayor profundidad los temas recogidos en el escenario con sus respectivos *debriefing*: Metodologías de enseñanza en ESL- enseñanza de idiomas, y gestión del aula.

La segunda etapa aborda la enseñanza compartida a través de *Lesson Study* y la narración de cuentos y teatro en inglés. Esta partición de la simulación en dos etapas ha permitido un mejor aprovechamiento del tiempo de discusión de los temas y de estudio de los mismos. Los informes que a continuación le siguen a cada etapa evidencian mayor profundidad en las percepciones y menor dificultad en el abordaje de la simulación.

Por lo tanto, ante la dificultad manifiesta por la cohorte 1 y aludiendo a expertos como Greenblat y Duke (1981), radica más en la falta de ductilidad para llevar a cabo el estudio y preparación de la simulación que la distancia entre la vida académica y la profesional. Los perfiles que utilizamos corresponden a agentes educativos plausibles. El valor añadido que aportan estos perfiles recae en el descubrimiento que recogen algunos estudiantes de la cohorte 2 acerca de elementos formadores de nuevas nociones. Es decir, los futuros docentes de la cohorte 2 asumen como propios

argumentos aprendidos a lo largo del curso. En palabras de Greenblat y Duke (1981, p. 79), estamos ante representaciones dinámicas de la teoría educativa.

Cabe hacer un inciso importante llegados a este punto. La asignación de perfiles profesionales dentro del modelo propuesto es posterior a el estudio del propio escenario de simulación. Damos a conocer el escenario con anterioridad al perfil que va a asumir cada participante. Esto brinda la posibilidad de analizar el escenario desde absolutamente todos los diferentes perfiles. Una vez los participantes reciben cada uno el perfil profesional concreto a desarrollar, dicho participante genera estrategias propias de su perfil para poder llevarlo a cabo, pero su comprensión de la complejidad del escenario excede el perfil asignado. Es decir, el participante es capaz de ampliar su visión del objeto de estudio al analizarlo desde las diferentes posturas a las que puede tener que enfrentarse. Previo a conocer su perfil, el estudiante ha debido analizar el problema desde los diferentes roles a sabiendas de que solo va a desempeñar uno de ellos, pero se enfrentará a todos los demás en la simulación.

Otro hallazgo importante a destacar en este trabajo es la consciencia de haber aprendido. Cuando el estudiante percibe que aquello que aprende es útil para su futuro desempeño, mejora su percepción sobre los aprendizajes y sobre el curso en general. Posiblemente, esta asignatura no sea más útil ni más aplicada a la realidad que otras, es más, con toda seguridad la asignatura con la propuesta metodológica inicial y la asignatura con la propuesta metodológica rediseñada, no es menos práctica y mucho menos, menos aplicable al desempeño profesional docente. La mejor valoración parte de la percepción del estudiante sobre esa aplicabilidad como sostienen (Hammond y Gibbons, 2005; Walqui, 2006).

“Desde mi punto de vista es una asignatura muy práctica que aporta grandes ideas para poder llevarlas a cabo con nuestros próximos alumnos... también simulamos la realidad de un profesor ya que casi siempre tendrá que trabajar de forma cooperativa y colaborativa con el resto de sus compañeros. Además, es una bonita sensación ser consciente de que todo lo que aprendes es útil porque sirve para la resolución de estos conflictos.”



(rango: 67654-68424)

"Mis expectativas se han superado con creces por varios motivos, entre ellos porque pensaba que todo lo que se daba en clase solo se podía aplicar a la asignatura de inglés; es decir, si das clases de inglés en un colegio. No es así, me he llevado un gran material que me vendrá muy bien para aplicar muchas de estas ideas en mis futuras clases."

(rango: 65365-65911)

"La realización de este curso me ha permitido llenar mi mochila de aprendizajes útiles y necesarios para mi futura práctica educativa como docente. He adquirido conocimientos, múltiples recursos, herramientas y habilidades para saber cómo enseñar el inglés y todos sus elementos interrelacionados de forma innovadora, atractiva y lúdica."

(rango: 64670-64992)

"Este curso fue completo. La simulación es una técnica muy útil para poner a los estudiantes en situaciones de la vida real, así como es una técnica maravillosa para que conozcan sus puntos fuertes y débiles en cuanto a las habilidades comunicativas en la segunda lengua. Leo algunos documentos sobre los temas que debemos tratar durante las sesiones de simulación. La *microteaching* y la narración de historias también son estupendas, sobre todo los debates. Hubiera preferido tener la *microteaching* solo con nuestro profesor y no delante de nuestros compañeros. Sabía que no eran niños... Además, creo que he aprendido mucho. He desarrollado las habilidades metacognitivas de esta manera, aunque no sé si entiendo lo que esto significa. Lo siento:(. . . Recomendaría encarecidamente este curso porque como he dicho, es estupendo para mejorar el progreso educativo y personal de los alumnos. He aprendido mucho, y eso no hubiera sido posible sin la ayuda y los conocimientos de nuestro profesor."

(rango: 5465-6442)

“Lo que quería de esta asignatura eran ideas prácticas para aplicar en el aula; sin embargo, estoy ganando mucho más que eso. Aunque hace unos meses no era consciente de ello, lo más importante no son las ideas prácticas, sino tener el conocimiento teórico sobre cómo aprenden los niños y cómo se desarrolla cada habilidad comunicativa que me permita crear mis propias actividades basadas en ellas, y eso es exactamente lo que me ha dado esta asignatura.

(rango:71929-72387)”

Para concluir, estos descubrimientos han permitido encontrar la pertinencia de una correcta y razonada formación a los futuros docentes para que sean capaces de descubrir la relación teoría-práctica de la propuesta. Como bien expresan algunos de los encuestados:

“En cuanto al cuentacuentos que hicimos en el colegio, creo que fue uno de los trabajos o exámenes más enriquecedores que he tenido hasta ahora por las siguientes razones sabíamos cómo teníamos que preparar el cuento, los materiales, cómo teníamos que contarlos correctamente, qué teníamos que hacer antes y después del cuento, y con todo esto que habíamos aprendido en clase preparamos el cuento y los materiales para el juego, pero la verdad es que no es lo mismo la teoría que llevarlo a la práctica, en ese momento me di cuenta de que había cosas que teníamos que haber hecho de otra manera, pero a la vez esto me hizo tener que ser ingeniosa e improvisar en ciertos momentos para que todo saliera bien.”

(rango: 28559-29234)

“Muchas gracias por la oportunidad que me has dado de reflexionar sobre mis propias prácticas docentes mediante todo el curso y poder documentarlo.”

(rango: 57247-57332)

“Otro aspecto que me sorprendió y superó mis expectativas fue la justificación de cada actividad. Al ser tan práctico, tú mismo podías ser consciente del



aprendizaje que había detrás de cada simulación, del aprendizaje que había detrás de la historia...”

(rango: 65912-66142)

“Hemos podido encontrar un sentido y un aprendizaje real en cada actividad realizada, y esto no es algo que ocurra tan a menudo como nos gustaría a lo largo de nuestros estudios en la universidad. También creo que ha sido muy beneficioso integrar primero la parte teórica y luego ponerla en práctica con actividades más divertidas y realistas. Estoy orgullosa porque he podido aprender mucho y creo que este curso me ha aportado cosas muy buenas para mi futuro como profesora. Espero poder ponerlas en práctica y estar a la altura de lo que merecen mis futuros alumnos. Estoy muy agradecida.”

(rango: 61870-62465)

“Considero que esta asignatura ha sido una de las clases más prácticas del cuatrimestre, donde los alumnos han sido los protagonistas de nuestro aprendizaje. Hemos podido aprender sobre la enseñanza del inglés, este aprendizaje nos ayudará en el futuro a poder enseñar a nuestros alumnos de la mejor manera posible. Por último, me gustaría comentar que todo el mundo debería cursar esta asignatura para poder adquirir cada uno de los conceptos teóricos que se han aprendido. Sé que en mi futura docencia, si alguna vez necesito utilizar alguno de los materiales dados en la asignatura, podré hacerlo y ponerlo en práctica en mi aula.”

(rango: 62466-63099)

“Realmente no puedo quedarme con una sola parte que me haya gustado más, porque he disfrutado mucho estudiando este curso. Como ya he comentado, todos los contenidos que he aprendido son útiles y prácticos, por lo que su aprendizaje ha sido muy significativo para mí. Otro aspecto que me gustaría destacar es el método de evaluación, nos han evaluado a través de las simulaciones. Esto ha sido un reto para mí, ya que no sabía cómo prepararme, pero después de dos simulaciones, veo el beneficio que supone en nuestra formación docente. Ser evaluado mediante la simulación de una reunión real

dentro de un contexto tiene mucho más valor que ser evaluado a través de un examen escrito, ya que no solo se trata de conocer la información sino también de saber aplicarla. El tercer aspecto que me ha gustado es la narración de historias. Desconocía el uso de esta herramienta como estrategia pedagógica, pero después de tener la experiencia de preparar uno y ponerlo en práctica, aprecio su eficacia como método activo y significativo para los alumnos.”

(rango: 38686-39696)

8 CONCLUSIONES

Una vez presentados los resultados y tras su discusión, en el anterior capítulo se detallan las conclusiones principales extraídas de la investigación realizada de acuerdo con los objetivos generales y específicos planteados. Se especifican las dificultades encontradas y las limitaciones del estudio, y las potenciales líneas de investigación.

La metodología de investigación empleada en este trabajo enmarcada dentro de la investigación-acción partía de la identificación de dos grandes retos: (i) la acusada disociación en la percepción del estudiantado entre la teoría, necesaria para sostener las bases de la formación del profesorado, y la práctica docente en los colegios; y (ii) un pobre desarrollo de la capacidad crítica para analizar y evaluar su desempeño docente.

Con la intención de dar respuesta a dichos retos se procede a llevar a cabo proceso inicial de investigación teórica, a continuación, se recogen los resultados de los análisis de los informes y los cuestionarios tipo Likert que el grupo control cumplimentó al concluir su proceso formativo con la propuesta metodológica inicial. Estos estudios, permitieron el diseño de la propuesta metodológica experimental que pretende fomentar el aprendizaje visible y consciente en el estudiantado de 3º de la mención de inglés.

Para fundamentar los principios pedagógicos y legales sobre los que se enmarca nuestra propuesta, se procedió a realizar un recorrido histórico por la formación inicial docente en España así como sobre los diferentes paradigmas de formación docente que

han ido influenciándolo. Posteriormente, se profundizó sobre los fundamentos del aprendizaje visible y consciente; y la metacognición concebida como destreza integrada en el pensamiento crítico. A continuación, exploraron las diferentes metodologías que integran la propuesta metodológica: simulación y *microteaching*. Capítulos aparte merecieron el *debriefing* que cobra especial relevancia en esta propuesta como eje vertebrador y *Lesson Study* que será el modelo elegido de investigación y formación docente.

Al tratarse de un trabajo cuasi experimental, se ha procedido a poner en práctica la nueva propuesta metodológica y se han llevado a cabo estudios de diseño cualitativo y cuantitativo para poder determinar el impacto de este itinerario formativo en. (i) la percepción de los futuros docentes sobre la extensión y la utilidad de los aprendizajes en su futuro desempeño docente; y (ii) en el desarrollo de su capacidad metacognitiva y sobre sus aprendizajes.

La propuesta metodológica experimental puesta en práctica con la cohorte 2 de este estudio ha sido cimentada bajo los firmes principios del andamiaje educativo explorados en el Marco Teórico de la presente investigación. Así pues, se fundamenta en el incremento de la exigencia cognitiva (Bloom, 1956) desde las tareas de las más sencillas, recordar los contenidos teóricos trabajados; los cuales deben ser entendidos para debatirlos con los iguales en el entorno controlado de la simulación. Esos mismos aprendizajes, se aplican en los *microteaching*, es decir, entornos todavía seguros, pero con tareas muy similares a las de la práctica real que finalmente, aplican y evalúan en los colegios. Este entorno real obliga a asumir, con todas sus consecuencias, el rol de docente.

A su vez, ese aprendizaje teórico, entendido y aplicado ha sido medido, analizado y evaluado *a conciencia* a través del método *Lesson Study*. El futuro docente, además del rol de enseñante, ha asumido el rol de investigador, promoviendo así el aprendizaje crítico y buscando llevar al estudiante a los estadios cognitivos que mayor reto suponen (HOT -higher order thinking).

Para completar el objetivo general, se procedió a la evaluación del impacto de la propuesta metodológica para ello se realizó un estudio contrastivo entre cohortes, cohorte 1 que corresponde al grupo control de estudiantes de la asignatura “*Teaching ESL and Children’s Literature*” entre los cursos-2016-2019; y cohorte 2 correspondiente al grupo experimental de estudiantes de la asignatura “*Teaching ESL and Children’s Literature*” entre los cursos 2019-2022 sobre el impacto de la propuesta metodológica experimental.

8.1 Conclusiones Finales

Este proceso de indagación ha permitido concluir que cuando los aprendices universitarios perciben los aprendizajes como altamente vinculados a su futuro desempeño profesional, mejora su predisposición hacia los mismos y hacia la asignatura en curso.

Además, la enseñanza basada en visibilizar y hacer consciente al estudiante de su aprendizaje contribuye al desarrollo de la capacidad metacognitiva, entendida ésta como una de las destrezas del pensamiento crítico (Daniel, et al., 2005; Jiménez-Rodríguez et al.; 2020). Hacer consciente al estudiante de su proceso de aprendizaje es una necesidad que contribuye a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, haciéndolo más eficaz, significativo y duradero (Pennington, 1996; Díaz, 2018; Roque et al., 2018; Sánchez et al., 2019; Matsumoto, 2022, entre otros). Por lo tanto, este estudio incide en la conveniencia de que los docentes apuesten por metodologías y estrategias pedagógicas destinadas a fomentar la cognición, la metacognición y el aprendizaje visible y consciente. Metodologías investigativas como las *Lesson Study*, donde el estudiante asume el rol activo de docente y a la vez de investigador sobre su propia práctica; y la integración del *debriefing* longitudinalmente como eje vertebrador del curso, han demostrado ser muy efectivas a este respecto.

Desde el planteamiento de la propuesta, los docentes de la asignatura “*Teaching ESL and Children’s Literature*”, asumieron la necesidad de crear situaciones de aprendizaje que supongan un desafío, tales como: (i) simulaciones: puesta en práctica

de los aprendizajes teóricos a través de estudios de caso de manera oral (en inglés) junto (delante) de los iguales, (ii) *microteaching*: crear, exponer y revisar (micro enseñar) planificaciones didácticas frente a los iguales y el formador; (iii) enseñanza en entorno real: poner en práctica la lección (mejorada) frente a los alumnos del colegio observadores y mentor; y (iv) *Lesson Study*: proceso sistemático de investigación-acción sobre la propia práctica.

Un hallazgo interesante e inesperado fue descubrir acusadas diferencias en la percepción de estos retos: desde el “*Efecto Dunning-Kruger*” (2011) al “síndrome del impostor”. Gracias a la propuesta metodológica, los estudiantes debieron asumir diferentes retos ordenados de manera que la dificultad se fuera incrementando desde los “realistas”, simulación o *microteaching*, a “reales”, enseñanza en aula real. Esto les permitió no solo elucubrar sobre su capacidad de actuación, sino comprobarla de varios modos: a través de las percepciones sobre su propio desempeño, a través del *debriefing*, a través del trabajo con los iguales y a través de la retroalimentación y evaluación del formador UCV, mentor y compañeros.

En la misma línea, esta arquitectura de la materia posibilita a los formadores académicos identificar potencialidades no sospechadas en los futuros docentes. En la enseñanza real, al sacar al estudiante del aula, abandona su rol “de alumno” y, en no pocas ocasiones, al asumir el rol de docente, descubrimos el verdadero potencial de cada uno de ellos. Estudiantes corrientes en prácticas de aula (*microteaching*) despliegan habilidades que de otra manera quedan invisibles.

El rol del formador ha demostrado, una vez más, ser fundamental. La propuesta metodológica presentada es muy exigente con el estudiante, pero lo es mucho más con el formador si se pretende extraer el máximo potencial de cada estudiante. Esta propuesta metodológica es fruto del trabajo, pero principalmente de un cuestionamiento constante por parte del equipo docente de la asignatura “*Teaching ESL and Children’s Literature*” sobre: el perfil de egresado de la mención de inglés, los aprendizajes necesarios para alcanzarlo, las mejores estrategias para conseguirlo y la manera de evidenciarlo. Además de la valía, conocimientos y compromiso profesional

que presuponemos en todo docente, esto solo se consigue, si como ha sido el caso, desde las instituciones, se facilita y promueve la consolidación de un equipo humano estable.

Ahondando en la importancia de las instituciones, como se ha visto a lo largo de la discusión de los resultados, la experiencia en el entorno real ha sido la más destacada por el estudiantado. Además de los aportes al aprendizaje ya discutidos, hay un valor en la conexión que supone entre universidad y colegios. Muchas veces se habla de la desconexión entre el mundo académico y la escuela, y así lo percibe el estudiante y los mentores. Llevar la universidad al colegio, o el colegio a la universidad como se ha hecho en el pasado, permite mejorar las relaciones institucionales y personales. De este modo se favorecen experiencias educativas que integran lo mejor de los entornos educativos. Sirvan como ejemplo de la sinergia escuela-universidad los proyectos desarrollados en el marco de la asignatura *“Teaching ESL and Children’s Literature”*:

- PROYECTO EUROPEO. 2019/175-903 COMISIÓN EUROPEA. PROYECTO KA2. *“Critical Literacies and Awareness in Education-CLAE2”*
- PROYECTO NOTED 1 -LESSON STUDY. Proyecto de movilidad de estudiantes de magisterio a centros educativos del Reino Unido, España y Noruega. 2019-2021
- PROYECTO NOTED 2 -LESSON STUDY. Proyecto de movilidad de estudiantes de magisterio a centros educativos del Reino Unido, España, Madagascar y Noruega. 2022-2024

La concepción de la Unión Europea respecto a la formación es clara: es un proceso continuo. En línea con esta idea, el Consejo de Europa a través de la publicación *Competencias Clave Para El Aprendizaje Permanente. Un Marco de Referencia Europeo*, insta a un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Dicha publicación incluye a modo de referencia las 8 competencias clave para la formación permanente. La propuesta metodológica de este trabajo, como se desprende de los informes, está claramente en línea con este objetivo. Los estudiantes son capaces de referir la conexión entre lo aprendido, especialmente en lo referente a *Lesson Study*, y las posibilidades que ofrece como estrategia de formación, indagación y mejora a lo largo de todo su desempeño profesional.

En la misma línea, ahondando en los frutos de la conexión universidad-escuela cabe reseñar las diferentes estancias de investigación-formación que la doctoranda ha tenido la oportunidad de realizar a lo largo del proceso de creación de este trabajo. Además de contribuir directamente al mismo a través de entrevistas con expertos de gran calado en Formación Inicial Docente *Lesson Study*, *Debriefing* y Simulaciones, han permitido llevar a cabo intercambios de buenas prácticas en especial con Noruega, Reino Unido y Francia donde se ha generado diferentes proyectos internacionales sobre Lesson Study y Pensamiento Crítico con la participación de los centros escolares y universidades que a continuación se detallan:

De Noruega

- University Of Stavanger
- Orre Skule
- Varhaug Skule
- Gjesdal Municipality
- Jærskulen/ Hå Municipality
-

Del Reino Unido

- Lancaster University

De Francia

- Collège Guilleminot
- Collège Van Hecke
- Collège Notre Dame Des Dunes

De España

- Universidad Católica de Valencia 'San Vicente Mártir'
- Colegio Parroquial Don José Lluch, Alboraya
- Colegio Sagrado Corazón de Godella
- Colegio El Armelar, Paterna
- Colegio La Salle, Paterna

A continuación, se detallan las diferentes estancias llevadas a cabo por la doctoranda:

- 2022- [Noted- Experiencia Pdi – Neus Álvarez](#)
- 2022- [Las Profesoras Neus Álvarez Y Laura Angelini Coordinan Un Proyecto Europeo De Formación De Profesorado](#)

- 2019- [Experiencia Pdi – Facultad Educación](#) Finlandia
- 2019- [Experiencia Pdi – Neus Álvarez Y Laura Angelini](#) Lesson Study Groningen- Países Bajos, Exeter- Reino Unido.
- 2016- [Experiencia Out – Pdi – Laura Angelini Y Neus Álvarez](#) Universidad De Stavanger- Noruega.

8.2 Limitaciones

Acabamos de mencionar la riqueza de la conexión universidad – escuela. Esta relación tan importante y fructífera, sin embargo, entraña no pocos retos. El primero y más obvio es el organizativo. No es fácil consensuar fechas, espacios, temáticas, contenidos pedagógicos, etc. con los colegios, que de manera altruista y generosa deciden abrir sus puertas a las actividades formativas para los estudiantes universitarios. Sin embargo, el reto verdaderamente complicado es la formación de los docentes-mentores de colegio para que no solo sean espectadores de las lecciones experimentales, sino partícipes del grupo de investigación y verdaderos mentores de una experiencia que, aunque es breve, resulta muy intensa. La falta de verdaderos tiempos de planificación e indagación en los ajustadísimos y largos horarios de los docentes españoles, complica esta tarea.

Por otro lado, en el caso de la simulación, la falta de experiencia previa ha supuesto un estrés añadido en los estudiantes que puede haber condicionado los resultados. Consideramos que es prioritario seguir avanzando en minimizar el impacto del estrés sobre el desempeño en la simulación tal y como indica Crookall (2022). Por tanto, es esencial proporcionar una formación intencionada y sistemática previa a la simulación que permita al futuro docente comprender la metodología y anticiparse a los retos para minimizar el estrés. Crookall (2022) sugiere utilizar la metodología de la simulación de forma recurrente. En la propuesta metodológica experimental, ambas cosas han sido llevadas a cabo: los testimonios de los participantes de la cohorte 2 destacan una mejora acusada del nivel de estrés y de conocimientos en la realización de la segunda simulación.

8.3 Futuras líneas de investigación

La planificación de una asignatura no se puede dar por finalizada nunca. El docente, como hemos visto a lo largo de este trabajo, debe cuestionar su propio proceder cada día, cada evaluación, cada tarea, cada interacción con los estudiantes debe ser vista como una posibilidad formativa para seguir revalidando aquello que funciona y enmendar lo mejorable. Hacer esto, sin embargo, no es una empresa a la que uno deba lanzarse a ciegas, asegurar la verdadera innovación, entendiendo por innovación el cambio que produce una mejora, es prioritario cuando hablamos de estudiantes. En este espíritu, creemos que se hace imperativo indagar más y mejor sobre el perfil de egresado de la mención de inglés que ofrecemos y sobre todo, el que queremos en la UCV. Esto pasa primero por recoger las voces de todos los agentes implicados: estudiantes, egresados, formadores UCV, docentes en activo, empleadores y autoridades competentes en materia de educación.

Además, la metodología empleada para llevar a cabo esta investigación (investigación-acción) parte de la premisa de que cualquier proceso enseñanza-aprendizaje es susceptible de mejora. Esta investigación ha permitido evidenciar algunas debilidades en la propuesta a las que hemos pretendido dar respuesta. De igual modo, el estudio de la bibliografía, las entrevistas con los expertos y el análisis de los resultados obtenidos en este trabajo han permitido identificar varios aspectos a mejorar.

Cabe mencionar, aunque no sea altamente significativo para el estudio, que se ha procedido a realizar una alineación sistemática de las competencias y los resultados de aprendizaje de la guía docente de la asignatura. Este proceso permitió identificar algunas irregularidades que fueron consecuentemente subsanadas. Sin embargo, hay dos asuntos que resultan especialmente relevantes: el cuestionario de tipo Likert y la simulación utilizada en el aula. Se ha procedido al rediseño de ambos instrumentos, su estudio y validación quedan, sin embargo, emplazados a futuros trabajos de investigación.

8.4 Otros Resultados

El proceso de investigación-acción llevado a cabo para la realización de esta Tesis doctoral, como se ha mencionado en varias ocasiones a lo largo del trabajo, es cíclico y flexible por lo que constantemente señala nuevos nichos de mejora que estamos llamados a perfeccionar. Así pues, durante este proceso de investigación surgieron dos necesidades apremiantes de mejora que han dado como resultado versiones renovadas del Cuestionario Likert y de la Simulación.

8.4.1 Cuestionario Likert

Los estudios cualitativos y cuantitativos llevados a cabo han permitido evidenciar algunas de las carencias en el instrumento de medición sobre las percepciones y satisfacción.

Si bien la herramienta original ha sido validada a través la supervisión de expertos (Dr. D. Larssen, Dr. W. Cajkler, Dr. D. Crookall) y se ha creado en base a otros instrumentos validados y publicados en la literatura científica, se descubre la necesidad de adecuar la herramienta aún más a nuestra realidad docente en la UCV. Así, atendiendo al análisis de ambos estudios, se observa que algunas de las categorías de análisis más repetidas en los informes de los participantes y que resultan de especial interés para la mejora de la asignatura y para el desempeño del docente, no aparecen en el instrumento original. Como resultado, se ha elaborado un nuevo instrumento ajustado a las necesidades de los docentes de la asignatura, procediendo, una vez más, a la validación por parte de los expertos. Se ha procedido a reagrupar los ítems del cuestionario para garantizar su validez interna. La tabla 37 muestra el cuestionario de percepciones y satisfacción rediseñado.

Tabla 37
Cuestionario Likert rediseñado

Tabla 32. Cuestionario Likert rediseñado.

Likert-type questionnaire
DIMENSION I- SIMULATION
1. I have done some research about the different educational challenges presented in the scenario
2. I have learned content through the simulation preparation
3. I could understand the educational issues tackled more after the simulation
4. I could perform my profile role
5. I have participated in simulations before in the teaching degree
DIMENSION II- MICRO-TEACHING
6. Micro-teaching helped me understand the learning outcomes expected
7. Micro-teaching helped me realize about my own teaching persona
8. Micro-teaching helped me appreciate my peers' teaching styles
9. Micro-teaching helped me understand the importance of flexibility
10. Micro-teaching helped me anticipate possible unexpected events (Valley of Dispair)
DIMENSION III- REAL TEACHING
11. The lesson fit within pupils' prior knowledge
12. The lesson set clear learning opportunities
13. The lesson only reinforced what the pupils already knew
14. I could perceive the uncertainty of the unexpected (Valley of Dispair)
15. I could solve the unexpected satisfactorilly
DIMENSION IV- LESSON STUDY
16. I could design the lesson goals based on my observations of previous sessions
17. I was certain about the learning outcomes expected
18. Case pupils in particular demonstrated understanding of the lesson
19. I could identify the long-term goals with the aid of my mentor following lesson study.
DIMENSION V- LEARNING
20. I understood the importance of observation through lesson study
21. I understood the importance of co-teaching through lesson study
22. I have broaden my understanding of the educational issues in the debriefing reports
DIMENSION VI- DEBRIEFING
23. I have learned from my teacher and peers' comments and suggestions
24. I have realized of future improvements in my teaching during the team interviews (teacher-centered debriefing)
25. My mentor helped me realize about my strengths and flaws after my interventions
26. I was able to understand my personal flaws and fears during the team discussion (student-centered debriefing)
27. I can demonstrate my learning throughout the course by doing the final report+oral defense (written debrief) rather than a course final exam
DIMENSION VII- METACOGNITION
28. I was able to link theory and practice during the team discussion (student-centered debriefing)
29. The class debriefings helped me shape the model teacher I wanted to be
30. I have realized of the potential of simulation during the team interviews (teacher-centered debriefing)
31. I have realized of the potential of lesson study during the team interviews (teacher-centered debriefing)
DIMENSION VIII- OVERALL SATISFACTION
32. I would like to participate in future simulations in my teaching degree

8.4.2 Simulación

Atendiendo a las recomendaciones de expertos de otorgarle a la simulación su valor recurrente, se ha decidido rediseñar las etapas en tres claramente identificadas. El nuevo modelo de simulación consta de tres bloques de discusión seguidos de los respectivos *debriefing*. Esto, creemos, servirá para mitigar la variable ansiedad y estrés

en el estudiantado. A mayor cantidad de simulaciones realizadas, mejores habilidades comunicativas, sociales y afectivas (Crookall, 2022). Consultar simulación completa con los retos descritos y los perfiles en anexos (Tabla 38).

Tabla 38

Escenario de simulación adaptado- Versión 3

The School of Valtance (version 3)	
1. Team members:	5-6 participants. Multiple teams can participate at the same time.
2. Type of participants:	pre-service teachers
3. Time allotted:	Action: 40-60 minutes in 2-3 sessions/Debriefing 40-60 min. each time
4. Learning outcomes	
It is important to note that other learning outcomes than the ones presented below may be addressed in accordance with the general course goals.	
▪ Thematic approach. To learn and reflect about: -the impact of decisions in primary school -analysis of individual and group interests -institutional policies in favour of active methodologies, special education, internationalization, co-teaching. ▪ Sociolinguistic approach: ○ to develop social and language abilities to debate, negotiate and make decisions in higher education ○ to control simple and some advanced grammatical forms ○ to improve pronunciation at the segmental and suprasegmental levels ○ to manage a wide range of vocabulary when speaking on a specific topic ○ to produce extended stretches of appropriate language fluently ○ to improve the intercultural communication competence	

- to develop critical awareness over world realities

5- Briefing Sheet

At the School of Valtance we take our responsibility seriously in order to prepare students for life in the 21st century. The acquisition of fundamental values lies at the heart of everything we do and all areas of the curriculum are a vehicle for underpinning these values.

The school aims to expose every student, every day, to experiences that will help them understand the need for mutual respect, tolerance and understanding of people from different cultures. We pride ourselves on our success in this area as we see our students embrace difference with respect and integrity.

In order to achieve our values and goals, the School of Valtance will:

- maintain a school culture of excellence in teaching, student achievement, innovation and self-advancement;
- maintain a supportive, healthy and secure environment for teaching and learning;
- utilise technology and innovative pedagogy to advance student learning;
- raise student awareness and engagement in social, environmental and inter-cultural activities, both within and outside the academic programmes of study;
- provide excellent facilities and resources to support the programmes of study, minimizing negative environmental impact;
- recruit, develop and retain teachers and support staff, who inspire students, contribute to the professional learning community and are positive role models for our students;
- maintain stable and effective governance focused on financial soundness, operational efficiency and the long-term advancement of the school;
- engage parents, alumni and the local and wider community in support of the school.

“There is a friendly, almost village-school atmosphere. The pupils are well-spoken, well-behaved and treat each other nicely”.

Early Years and Primary Education

Nursery is open to children from 1-4 years old. The combination of The School of Valtance Nursery and The School of Valtance Primary ensures high quality care and education, with a focus on continuity for each and every child during the these most precious years. The experiences, relationships and learning that are gained from the very start, enable our children to develop the



personalities, skills and understanding required to be successful young adults and future responsible citizens.

Curriculum is balanced and promotes the acquisition of key skills through inquiry based learning. The IB philosophy challenges our pupils to research and apply their knowledge in different areas of study. Our trained teachers are at the core of our philosophy who believe in their children, engage them and draw on the best from them. Learning experiences are both individual and collaborative, with every child encouraged to be a team player and a valued member of his/her class, year group, the school and society at large. Languages are fostered, English being taught through English lessons, Physical Education and Arts and Crafts.

Children and teachers move around school with respect for each other and their environment. The relationships between the teachers and students are built on care, co-operation and courtesy. Older children care for younger children: house teams, captains and student council members support this leadership ethos.

An elected Committee meets three times a year to discuss and share information pertaining to the whole school. This term, the Committee is meeting to deal with some inquiries presented to the Head of the school. This Committee is made up of the following people:

- Head of the School of Valtance
- ValPE, the Valtance Pedagogical Advisory Board
- ValPAR, the Valtance Parent Association
- ValED, the Valtance English Department (x3)
- SerVal: Service learning
- SpEd: the Valtance Special Education

The inquiries and requests for clarification are classified into:

- Stage 1

Teaching methodologies in ESL- language teaching/skills/

Classroom management

- Stage 2

Shared teaching through Lesson Study

Literature, storytelling and drama in English

- Stage 3

Multiple modalities in teaching & assessing

Education for world peace

Inclusive education



*Cuando la enseñanza y el aprendizaje son visibles, hay más probabilidades de que los alumnos alcancen
mayores niveles de rendimiento
(John Hattie, 2009)*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdellah, R. (2015). Metacognitive awareness and its relation to academic achievement and teaching performance of pre-service female teachers in Ajman University in UAE. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 174, 560–567.
- Abt, C. C. (1968). Games for Learning. En S. Boocock y E. Schild (eds.), *Simulation Games in Learning*, 65-84. Beverly Hills: Sage.
- Abt, C. C. (1970). *Serious games*. New York: Viking
- A'Echevarria, A. (2015). *Teaching thinking pocketbook*. Hampshire: Management Pocketbooks.
- Aguilera-Jiménez, A., & Gallardo, M. M. P. (2020). Dialogic learning, interactive teaching and cognitive mobilizing patterns. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 271-294.
- Ahlberg, G., Heikkinen, T., Iselius, L., Leijonmarck, C. E., Rutqvist, J., & Arvidsson, D. (2002). Does training in a virtual reality simulator improve surgical performance? *Surgical Endoscopy and Other Interventional Techniques*, 16(1), 126-129.
- Alklind Taylor, A., Backlund, P. & Niklasson, L (2012). The Coaching Cycle: A Coaching-by-Gaming Approach in Serious Games. *Simulation & Gaming*, 43(5): 648- 672.
- Allegre, C., Berlinguer, L., Blackstone, T., & Rüttgers, J. (1998). Sorbonne joint declaration. *Joint declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System*.
- Allen, D. y Ryan, (1969). Microteaching. *Reading, Massachusetts Addison-Wesley*.
- Allen, D. (1980). Microteaching: A personal review. *British Journal of Teacher Education*, 6(2), 147-151.
- Allison, P., y Pomeroy, E. (2000). How shall we “know?” Epistemological concerns in research in experiential education. *Journal of Experiential Education*, 23(2), 91-98. <https://doi.org/10.1177/105382590002300207>

- Altuk, Y. G., Kaya, V. H., & Bahceci, D. (2012). A study on developing “microteaching scale” for student teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2964-2969.
- Amador, J., & Weiland, I. (2015). What preservice teachers and knowledgeable others professionally notice during lesson study. *Teacher Educator*, 50(2), 109-126.
- Andlinger, G. R. (1958). Business games-play one. *Harvard Business Review*, 36(2), 115.
- Andreu-Andrés, M.A. (2009). Los alumnos como evaluadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol. 50-1.
- Andreu-Andrés, M.A; García-Casas, M.; Rising, B. (2009). Assessment of Student Participation and Critical Thinking in Engineering Students’ Teamwork. *Wseas Transactions on Advances in Engineering Education*, Vol.6, 464-477.
- Andreu-Andrés, M.A; García-Casas, M. (2010). Aprendizaje basado en problemas aplicado a las lenguas de especialidad. *Ibérica*, Vol. 19, 33-54.
- Andreu-Andrés, M.A; García-Casas, M. (2011). Perceptions of Gaming as Experiential Learning by Engineering Students. *International Journal of Engineering Education*, Vol.27, 4, 795-804.
- Andreu-Andrés, M.A; Labrador-Piquer, M.J. (2011). Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo. *Revista de Investigación en Educación*, Vol.9 (2), 236-245.
- Angelini, M. L. (2012). *La simulación y juego en el desarrollo de las destrezas de producción en lengua inglesa* (Doctoral dissertation, Universitat Politècnica de València).
- Angelini, M. L., & García Carbonell, A. (2014). Análisis cualitativo sobre la simulación telemática como estrategia para el aprendizaje de lenguas. *Revista Iberoamericana de educación*, 64(2), 1-15.
- Angelini, M. L. (2016). Integration of the pedagogical models “simulation” and “flipped classroom” in teacher instruction. *SAGE Open*, 6(1), 2158244016636430.

- Angelini, M. L., García-Carbonell, A., & Martínez-Alzamora, N. (2017). Estudio de correlación entre la simulación telemática y las destrezas lingüísticas en inglés. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 141-156.
- Angelini, M.L. y Álvarez, N. (2018), Spreading lesson study in student-teacher instruction. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7(1), 23–36.
- Angelini, M. L., & García-Carbonell, A. (2019). Enhancing students' written production in English through flipped lessons and simulations. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-19.
- Angelini, M. L. (2021). *Learning Through Simulations: Ideas for Educational Practitioners*. Switzerland: Springer Nature.
- Angelini, M. L., & Muñiz, R. (2021). Simulation through virtual exchange in teacher training. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (75), 65-89.
- Angelini, M. L. & R. Muñiz (2022) *Simulation for Participatory Education: Virtual Exchange and Worldwide Collaboration*. Suiza: Springer.
- Araujo Galé y Dájer Pérez (2020). Entornos personales de aprendizaje: modelo teórico para el desarrollo metacognitivo. *RHS: Revista Humanismo y Sociedad*, 8(2), 54-70.
- Ataman, A., & Özsoy, G. (2009). The effect of metacognitive strategy training on mathematical problem solving achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(2), 67–82.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Aykan, A., & Elkonca, F. (2022). Lesson Study Model Perception Scale: Validity and Reliability Study. *Education*, 10(S1), 261-69.
- Baelo, R. A., y Arias, A. R. G. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica. *Tendencias pedagógicas*, (18), 105-131.
- Backer, L., Keer, H., & Valcke, M. (2015). Promoting university students' metacognitive regulation through peer learning: The potential of reciprocal peer tutoring. *Higher Education*, 70(3), 469– 486.

- Baki, M., & Arslan, S. (2022). Impact of lesson study on pre-service primary teachers' mathematical pedagogical content knowledge. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1-19.
- Batlle-Rodríguez, J., Cuesta-García, A., y González-Argüello, M. (2020). El microteaching como secuencia didáctica: inicios de los procesos reflexivos en la formación de los profesores de ELE. *E-SEDLL*, 2020, num. 3, p. 62-73.
- Bawden, R. (1985). Problem based learning: An Australian perspective. En D. Boud, (ed.) *Problem-based learning for the professions*, 32-41. Sydney: HERDSA
- Bell, N. D. (2007). Microteaching: What is it that is going on here? *Linguistics and education*, 18(1), 24-40.
- Beltrán, J. M. (1992). *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Ministerio de Educación.
- Beneitone, P., Giangiacomo, G., y Hernández, G. (2007). *Políticas y estrategias de cooperación internacional en las universidades del conurbano bonaerense: Diagnóstico y perspectivas*. s/d
- Beraza, M. Á. Z., y Cerdeiriña, M. A. Z. (2010). Planificación de la docencia en la universidad: Elaboración de las guías docentes de las materias (Vol. 28). *Narcea Ediciones*.
- Berry, A., & Van Driel, J. H. (2013). Teaching about teaching science: Aims, strategies, and backgrounds of science teacher educators. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 117-128.
- Biesta, G. (2020). Educational research: An unorthodox introduction. *Bloomsbury Publishing*.
- Biggs, J. B. (1993). From Theory to practice: a cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, 12, 73-86.
<https://doi.org/10.1080/0729436930120107>
- Biggs, J. B. (2006). Calidad del aprendizaje universitario (3.ª ed.). Narcea.
- Bitterman, M. E. (2006). Classical conditioning since Pavlov. *Review of general psychology*, 10(4), 365-376.

- Bjuland, R., & Mosvold, R. (2015). Lesson study in teacher education: Learning from a challenging case. *Teaching and Teacher Education*, 52, 83-90.
- Bloom, B.S. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain*. NY, NY: Longmans, Green.
- Blum, A., & Scherer, A. (2007). What creates engagement? An analysis of student participation in ICONS simulations. In *APSA Teaching and Learning Conference*. Carolina del Norte: American Political Science Association.
- Bogost, I. (2007). *Persuasive games* (Vol. 5). Cambridge, MA: MIT Press.
- Boocock, S. S., & Schild, E. O. (1968). *Simulation games in learning*. New York: Viking
- Brook, A. (1997). *Kant and the Mind*. Cambridge University Press.
- Brooks, C. (2021). Initial teacher education at scale: Quality conundrums. London: Routledge.
- Brookfield, S. (1995). Adult learning: An overview. *International encyclopedia of education*, 10, 375-380.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In *Metacognition, motivation, and understanding. Metacognition, motivation and understanding* (pp 65–116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bruner, J. S (1961). *The Process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S (1966a). *Learning about learning*. Washington: Government Printing Office.
- Bruner, J. S (1966b). *Toward a theory of instruction*. New York: Norton.
- Bruner, J. (1984). Interaction, communication, and self. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*.
- Burbano-Pantoja, V. M. Á., Valdivieso-Miranda, M. A., y Aldana-Bermúdez, E. Conocimiento base para la enseñanza: un marco aplicable en la didáctica de la probabilidad Knowledge base for education: an applicable framework in the didactic of probability. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación: RIDI*, 7(2), 269-285.

- Burke, H., & Mancuso, L. (2012). Social cognitive theory, metacognition, and simulation learning in nursing education. *Journal of Nursing Education*, 51(10), 543-548.
- Burn, K., Childs, A. y McNicholl, J. (2007). The potential and challenges for student-teachers' learning of subject-specific pedagogical knowledge within secondary school subject departments. *The Curriculum Journal*, 18(4), 429-445.
- Burns, M. K., Deno, S. L., & Jimerson, S. R. (2007). Toward a unified response-to-intervention model. En *Handbook of response to intervention* (pp. 428-440). Springer, Boston, MA.
- Burroughs, E. & Luebeck, J. (2010). Including pre-service teachers in mathematics lesson study. *The Montana Mathematics Enthusiast*, 7(3), 391 - 400.
- Cain, T. y Allan, D. (2017). The invisible impact of educational research. *Oxford Review of Education*, 43(6), 718-32.
- Cainzos-López, M. Á. (2015). La opinión pública sobre la educación en España: entre el catastrofismo y la satisfacción. RES. Revista Española de Sociología, (23), 117-150.
- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J. & Pedder, D. (2013). Lesson Study: towards a collaborative approach to learning in Initial Teacher Education? *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 537-554.
- Cajkler, W. & Wood, P. (2015). Lesson Study in initial teacher education. In P. Dudley (Ed.) *Lesson Study: Professional Learning for Our Time* (pp. 107-127). London and New York: Routledge.
- Cajkler, W., & Wood, P. (2016). Lesson Study and Pedagogic Literacy in Initial Teacher Education: Challenging Reductive Models. *British Journal of Educational Studies*, 64(4), 503-521
- Cajkler, W., & Wood, P. (2016b). Mentors and student-teachers "lesson studying" in initial teacher education. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 84-98.

- Cajkler, W., & Wood, P. (2019). Lesson Study in ITE: a family of approaches. In *Lesson Study in Initial Teacher Education: Principles and Practices*. London: Emerald Publishing Limited.
- Calvo-Sotelo, P. C. (2009). La Educación, un hecho espacial: el "Campus Didáctico" como arquitectura para el Espacio Europeo de Educación Superior. *La cuestión universitaria*, (5), 10.
- Cazden, C. B., & Beck, S. W. (2003). Classroom discourse. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher, & S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes* (pp. 165–197). Boston: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Çeliker, H. D. (2015). Development of metacognitive skills: Designing problem-based experiment with prospective science teachers in biology laboratory. *Educational Research and Reviews*, 10(11), 1487–1495.
- Chapman, A. (2017). Using the assessment process to overcome Imposter Syndrome in mature students. *Journal of Further and Higher Education*, 41(2), 112-119.
- Chassels, C., & Melville, W. (2009). Collaborative, Reflective, and Iterative Japanese Lesson Study in an Initial Teacher Education Program: Benefits and Challenges. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 734-763.
- Cheng, C. K. (2011). How lesson study develops pre-service teacher instructional design competency? *The International Journal of Research and Review*, 7(1), 67–79.
- Cheng, E. C. K. (2018). *Successful transposition of lesson study: A knowledge management perspective*. Springer.
- Cherry, K. (2019). What is operant conditioning and how does it work. *How reinforcement and punishment modify behavior*. Verywell Mind.
- Cheung, M. W., & Wong, Y. W. (2014). Does lesson study work? A systematic review on the effects of lesson study and learning study on teachers and students. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3(2), 137–149.
- Chokshi, S., y Fernandez, C. (2004). Challenges to importing Japanese lesson study: Concerns, misconceptions, and nuances. *Phi Delta Kappan*, 85(7), 520-525.

- Chomsky, N. (1964). [The Development of Grammar in Child Language]: Discussion. *Monographs of the Society for Research in Child development*, 35-42.
- Chomsky, N. (1965). Persistent topics in linguistic theory. *Diogenes*, 13(51), 13-20.
- Chomsky, N. (1966a). Explanatory models in linguistics. In *Studies in Logic and the Foundations of Mathematics* (Vol. 44, pp. 528-550). Elsevier.
- Chomsky, N. (1966b). The current scene in linguistics: Present directions. *College English*, 27(8), 587-595.
- Chomsky, C. (1972). Stages in language development and reading exposure. *Harvard educational review*, 42(1), 1-33.
- Clandinin, D.J., & Connelly, F.M. (1992). *Teacher as curriculum maker*. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 363 - 401). New York: Macmillan
- Clapper, T. C. (2010). Beyond Knowles: What those conducting simulation need to know about adult learning theory. *Clinical simulation in nursing*, 6(1), e7-e14.
- Clapper, T. C. (2015). Cooperative-based learning and the zone of proximal development. *Simulation & Gaming*, 46(2), 148-158.
- Clarà, M., & Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 131-141.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Chapter 8: Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of research in education*, 24(1), 249-305.
- Coenders, F., & Verhoef, N. (2019). Lesson study: Professional development (PD) for beginning and experienced teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 217–230. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1430050>.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2nd. edit., Hillsdale, N.J., Erlbaum. (1a edición, 1977 New York: Academic Press)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Abingdon: Routledge: ISBN-100415368782: ISBN-13978-0415368780.

- Coll, C., Onrubia Goñi, J., & Mauri, T. (2007). Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumento de mediación de la actividad conjunta entre profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 2007, vol. 38, num. 3, p. 377-400.
- Colombo, B., & Alessandro, A. (2017). The role of metacognitive strategies in learning music: A multiple case study. *British Journal of Music Education*, 34(1), 95–113.
- Cook, D. A., Hamstra, S. J., Brydges, R., Zendejas, B., Szostek, J. H., Wang, A. T., ... & Hatala, R. (2013). Comparative effectiveness of instructional design features in simulation-based education: systematic review and meta-analysis. *Medical teacher*, 35(1), e867-e898.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143.
- Crookall, D. (2002). Simulation in language learning. *Simulation & Gaming*, 33(3), 273-274.
- Crookall, D., & Thorngate, W. (2009). Acting, knowing, learning, simulating, gaming. *Simulation & Gaming*, 40(1), 8-26.
- Crookall, D. (2010). Serious games, debriefing, and simulation/gaming as a discipline. *Simulation & gaming*, 41(6), 898-920.
- Crookall, D. (2013). Climate change and simulation/gaming: Learning for survival. *Simulation & Gaming*, 44(2-3), 195-228.
- Crookall, D. (2014). Engaging (in) gameplay and (in) debriefing. *Simulation & Gaming*, 45(4-5), 416-427.
- Crookall, D. (2023). Debriefing: A Practical Guide. En M.L Angelini y R. Muñiz Calderón (Eds.). *Simulation for Participatory Education: Virtual Exchange and Worldwide Collaboration*. Suiza: Springer.
- Cuñat Roldán, M., & Giménez, R. J. C. (2022). Las leyes de educación en España vs resultados de evaluación del Informe Pisa. *Educatio siglo XXI: revista de la Facultad de Educación*. 40(1), 9-30.
- Dale, H. S. (2012). Learning theories: An educational perspective. Boston, USA: Pearson Education.

- Daniel, M. F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C., & De La Garza, T. (2005). Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. *Communication Education*, 54(4), 334-354.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers: What It Matters, What Leaders Can Do. In A.C. Ornstein, E. Pajak, & S.B. Ornstein (2015) (Eds.) *Contemporary issues in curriculum* (6th edition). Boston, USA: Pearson Education.
- Darling-Hammond, L. (2006). Powerful teacher education.: Lessons from exemplary programs. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., & Mclaughlin, M. W. (2011). Policies That Support Professional Development in an Era of Reform. *Phi Delta Kappa*, 92(6), 81-92.
- De Bolonia, D. (1999). El espacio europeo de educación superior. *Declaración Conjunta de los ministros europeos de educación. Bolonia*, 19.
- De Miguel, M. (2004). Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 16-27.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, USA: Plenum.
- Dedoose Version 9.0.17 investigación cualitativa y de métodos mixtos (2021). Los Angeles, CA: SocioCultural Research Consultants, LLC www.dedoose.com.
- Deen, M. (2015). *GAME games autonomy motivation & education*. Eindhoven: Lulu.com.
- De Freitas, S. I. (2006). Using games and simulations for supporting learning. *Learning, Media and Technology*, 31(4), 343-358. <https://doi.org/10.1080/17439880601021967>
- Deforges, C. (2015). Lesson study as a strategic choice for CPD. In P. Dudley. (Ed.) *Lesson study: Professional learning for our time*. (pp. xv-xx). London: Routledge.
- De Caluwé, L., Hofstede, G. J., & Peters, V. (2008). Why do games work. *Search of the active substance*, 826.
- De la Cruz, N. (2016). *Otra manera de enseñar es posible*. Madrid: La Muralla.

- De Jong, T., Lane, J. & Sharp, S. (2012). The efficacy of simulation as a pedagogy in facilitating pre-service teachers' learning about emotional self-regulation and its relevance to the teaching profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3).
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n3.6>
- Dewey, J. (1938). *Experiential learning*. New Jersey: Pentie Hall.
- De Wijse-van Heeswijk, M., & Leigh, E. (2022). Ethics and Simulation Games in a Cultural Context: Why Should We Bother? And What Can We Learn? *Gaming as a Cultural Commons: Risks, Challenges, and Opportunities*, 28, 149.
- Díaz Pino, A. A. (2018). *Diseño y evaluación de un programa de intervención para fomentar el desarrollo de competencias metacognitivas inclusivas en la formación inicial docente*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Dote, F. V. (2007). La congregación de San Casiano y el ejercicio del magisterio de primeras letras en la Málaga setecentista. *Isla de Arriarán: revista cultural y científica*, (30), 43-64.
- Dorit A. & Nirit R. (2022) Problem-based learning, self- and peer assessment in higher education: towards advancing lifelong learning skills, *Research Papers in Education*, 37:3, 370-394, DOI: [10.1080/02671522.2020.1849371](https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849371)
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and teacher education*, 34, 107-121.
- Dudley, P. (Ed.) (2015). *Lesson study: Professional learning for our time*. London: Routledge.
- Dufrene, C., & Young, A. (2014). Successful debriefing—Best methods to achieve positive learning outcomes: A literature review. *Nurse Education Today*, 34(3), 372-376.
- Duke, R. D. (1974a). Toward a general theory of gaming. *Simulation & Games*, 5(2), 131-146.

- Duke, R. D. (1974b). *Gaming: the future's language* (Vol. 2). New York: Sage Publications.
- Duke, R. D. (1980). A paradigm for game design. *Simulation & games*, 11(3), 364-377.
- Duke, R. D. (1982). Management under complexity: Gaming/simulation as a predecisional tool. *Simulation & Games*, 13(3), 365-373.
- Duke, R. D. (2000). A personal perspective on the evolution of gaming. *Simulation & Gaming*, 31(1), 79-85.
- Duke, R. D., & Geurts, J. (2004). *Policy games for strategic management*. Amsterdam: Rozenberg Publishers.
- Duke, R. D. (2011). Origin and evolution of policy simulation: A personal journey. *Simulation & Gaming*, 42(3), 342-358.
- Dunning D. (2011). The Dunning-Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 44, pp. 247–296). San Diego, CA: Elsevier.
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J., & Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking skills and Creativity*, 12, 43-52.
- Edo Agustín, E. (2021). *La metodología de Gamificación para el aprendizaje de historia de la educación española: investigación acción en la formación universitaria de docentes* [Tesis doctoral]. Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/178971>
- Edwards, A., & Mutton, T. (2007). Looking forward: Rethinking professional learning through partnership arrangements in initial teacher education. *Oxford review of education*, 33(4), 503-519.
- Einem, C., Schmit, G., Ade, J., Totomanova, A. M., Zeman, E., Vestager, M., ... & Kleiber, C. (1999). *Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*. Madrid: Universia; 1999.
- Ekker, K. (2000). Changes in attitude towards simulation-based distributed learning. *Project DoCTA: Design and use of Collaborative Telelearning Artefacts*, Oslo, pp. 112–120.

- Ekker, K. (2004). User Satisfaction and Attitudes Towards an Internet-Based Simulation. *CELDA* pp. 224-232
- Elliott, J. (2014). Lesson and learning study and the idea of the teacher as a researcher. En *Realising learning* (pp. 164-183). London: Routledge.
- Elliott, J. (2015). "Lesson y learning Study y la idea del docente como investigador" [Lesson and learning study and the concept of the teacher as a researcher]. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 29–46.
- Elliott, J. (2019). What is lesson study? *European journal of education*, 54(2), 175-188.
- Fernández, C., y Chokshi, S. (2002). A practical guide for translating lesson study for U.S. *Phi Delta Kappan*, 84(2), 128–134.
<https://doi.org/10.1177/003172170208400208>
- Fernández, C., y Yoshida, M. (2004). *Lesson Study: A Japanese Approach To Improving Mathematics Teaching and Learning* (1st ed.). London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781410610867>
- Fernández, C., Cannon, J., & Chokshi, S. (2003). A US-Japan lesson study collaboration reveals critical lenses for examining practice. *Teaching and Teacher Education*, 19, 171–185.
- Fernández-March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio* siglo XXI, 24, 35-56.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>
- Ferry, G. (1991). El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona: Paidós
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., & García-Peñalvo, F. J. (2018). Main: Method for applying innovation in education. In *Proceedings of the Sixth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 806-813).
- Flavell, J. H. (1968). *The developments of role-taking and communication skills in children*. New York: John Wiley.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231–235). Lawrence Erlbaum.

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Fletcher, J. L. (1995). AANA journal course: update for nurse anesthetists--anesthesia simulation: a tool for learning and research. *AANA journal*, 63(1), 61-67.
- Foster, P. (1996). *Observing schools – a methodological guide*. London: Paul Chapman Publishing.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Fried, G. M., Derossis, A. M., Bothwell, J., & Sigman, H. H. (1999). Comparison of laparoscopic performance in vivo with performance measured in a laparoscopic simulator. *Surgical endoscopy*, 13(11), 1077-1081.
- Fuertes Camacho, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de docencia universitaria*.
- Fujii. T (2014). Implementing Japanese lesson study in foreign countries: Misconceptions revealed. *Mathematics Teacher Education and Development*, 16 (1).
- Galini, R., & Kostas, K. (2014). Reflection of pre-service teachers in a tabletop exercise of lesson study during their practicum. *Procedia—Social and Behavioural Sciences*, 152, 868–873. [https:// doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.336](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.336).
- García, E. C., Paret, E. C., Zepeda, G. G., Ferre, A. J., Costa, M. L., Soto, N. P., ... & Sancho, B. S. (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva: Una visión interactiva y comunitaria* (Vol. 53). Barcelona: Grao.
- García-Carbonell, A. (1998). *Simulación telemática para el aprendizaje del inglés técnico* (Tesis Doctoral, Universitat de València).
- García-Carbonell A., Rising B., Watts F., Montero B. (2001). Simulation/gaming and the acquisition of communicative competence in another language. *Simulation & Gaming: An International Journal of Theory, Practice and Research*, 32, 481-491.

- García-Carbonell, A., & Watts, F. (2007). Perspectiva histórica de simulación y juego como estrategia docente: de la guerra al aula de lenguas para fines específicos. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, (13), 65-84.
- García Carbonell, A., Watts Hooge, F. I., & Andreu Andrés, M. A. (2012). Simulación telemática como experiencia de aprendizaje de la lengua inglesa. *REDU: Revista de docencia universitaria*, 10(3), 301-323.
- García-Manjón, J.V. y Pérez-López, M.C. (2008) El grado en turismo: un análisis de las competencias profesionales. *Cuadernos de Turismo* 2008, 67-83.
- Giaquinto, M. (2007). *Visual thinking in mathematics: An epistemological study*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Glaser B.G; Strauss A.L (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Glaser, B. (1992). *Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Godoy, A. J. V. (2022). Oportunidades de aprendizaje en programas de formación inicial docente para el aseguramiento de la calidad educativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 303-325
- Goldstein, J., Thomsen, M. F., & DeJong, A. (2014). In situ signatures of residual plasmaspheric plumes: Observations and simulation. *Journal of Geophysical Research: Space Physics*, 119(6), 4706-4722.
- Gómez, J. M. R. (1996). Perspectivas teórico-educativas en la formación de maestros. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (27), 141-147.
- Gomoll, A. H., O'toole, R. V., Czarnecki, J., & Warner, J. J. (2007). Surgical experience correlates with performance on a virtual reality simulator for shoulder arthroscopy. *The American journal of sports medicine*, 35(6), 883-888.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). Tuning educational structures in Europe. *Informe final. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades. *Revista iberoamericana de educación*.

- Goodman, F. L. (1962). *Compulsory miseducation*. New York: Random House
- Gosling, D. (2002). Models of Peer Observation of Teaching. Learning and Teaching Support Network, Generic Centre.
https://www.researchgate.net/profile/David_Gosling/publication/267687499_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching/links/545b64810cf249070a7955d3/Models-of-Peer-Observation-of-Teaching.pdf?origin=publication_detail
- Greenblat, C. S. (1975). Teaching with Simulations Games: A Review of Claims and Evidence. En C. Greenblat y R. Duke (1975), *Gaming-Simulation: Rationale, Design and Applications*, 270-284 New York: Sage Publications.
- Greenblat, C. S.; Duke, R. D. (1981). *Principles and Practises of Gaming-Simulation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Greenblat, C. S. (1981). Gaming-Simulation for Teaching and Training. En Greenblat, C. S. y Duke, R. D. (eds.) (1981), *Principles and Practises of Gaming-Simulation*, 109-123. Newbury Park: Sage Publications.
- Greenblat, C. S. (1988). *Designing Games and Simulations*. An Illustrated Handbook. Newbury Park: Sage Publications.
- Hahn, K. (1965). Collection of Hahn's speeches. Sitio web: <http://www.kurthahn.org/writings/writings.html>
- Hama, H. Q., & Osam, Ú. V. (2021). Revisiting Microteaching in Search of Up-to-Date Solutions to Old Problems. *SAGE Open*, 11(4), 21582440211061534.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.
- Harteveld, C. (2011). *Triadic game design: Balancing reality, meaning and play*. Netherlands: Springer Science & Business Media.
- Harwayne-Gidansky, I., Bellis, J. M., McLaren, S. H., Critelli, K., Clark, S., Chen, Z., ... & Ching, K. (2017). Mannequin-based immersive simulation improves resident understanding of a clinical decision rule. *Simulation & Gaming*, 48(5), 657-669.
- Hattie, J. (2009). *Visible teaching-visible learning: A synthesis of 800 meta-analyses on achievement*. London: Routledge.

- Havnes, A., Christiansen, B., Bjørk, I. T., & Hessevaagbakke, E. (2016). Peer learning in higher education: Patterns of talk and interaction in skills centre simulation. *LearnJiing, Culture and Social Interaction*, 8, 75-87.
- Henderson, P. (1989). *Promoting Active Learning*. Cambridge: National Extension College.
- Hervás, N. M., & Jiménez-Rodríguez, M. Á. J. (2021). Innovación metodológica en la universidad: Análisis del curso de Iniciación a la Docencia Universitaria. *Acción y Reflexión Educativa*, (46), 169-185.
- Hinkle DE, Wiersma W, Jurs SG. (2003) *Applied Statistics for the Behavioral Sciences*. 5th ed. Boston: Houghton Mifflin.
- Hofmann, S. G. (2008). Cognitive processes during fear acquisition and extinction in animals and humans: Implications for exposure therapy of anxiety disorders. *Clinical psychology review*, 28(2), 199-210.
- Holt, J. (1967). *How children learn*. New York: Pitman.
- Honey, P.; Mumford, A. (1982). *Manual of Learning Styles*. Berkshire: Peter Honey Publications.
- Hopkins, W.G.; Marshall, S.W.; Batterham, A.M., & Hanin, J. (2009). Progressive statistics for studies in sports medicine and exercise science. *Medicine and Sciences and Sports Exercises* 41(1), 3-13
- Hopwood, N., Rooney, D., Boud, D., & Kelly, M. (2016). Simulation in Higher Education: A Sociomaterial View. *Educational Philosophy and Theory*, 48(2), 165-178.
- Hordern, J. (2020). Why close to practice is not enough: Neglecting practice in educational research. *British Educational Research Journal*.
- Hudson, R. A., Kloosterman, P., & Galindo, E. (2012). Assessing preservice teachers' beliefs about the teaching and learning of mathematics and science. *School science and mathematics*, 112(7), 433-442.
- Hurd, J. & Lewis, C. (2011). Lesson study step by step: *How teacher learning communities improve instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- l'anson, J., Rodrigues, S., & Wilson, G. (2003). Mirrors, reflections and refractions: The contribution of microteaching to reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 189-199.
- IBM-SPSS Statistics Version 25. IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics v 25.0 for Windows; Armonk. NY. USA.
- Ion, G., Stîngu, M., y Marin, E. (2019). How can researchers facilitate the utilisation of research by policy-makers and practitioners in education? *Research Papers in Education*, 34(4), 483-498
- Itin, C. (1999). Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st century. *Journal of Experiential Education*, 22(2), 91-98.
- Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255-278.
- Jiménez-Rodríguez, M. Á., Angelini, M. L., & Tasso, C. (2021). *Orientaciones metodológicas para el desarrollo del pensamiento crítico*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Jiménez-Rodríguez, M. Á. (2019). *Programar al revés: El diseño curricular desde los aprendizajes*. Madrid: Narcea ediciones.
- Joihin, E. M. G., Loo, D. B., Hungyo, E., & Sundaresan, A. (2017). Exploring Identity through Engagement: Four Cases of EFL University Students. *Journal of Studies in the English Language*, 12(1), 1-37.
- Joplin, L. (1995). On Defining Experiential Learning. En Warren, K; Sakofs, M.; Jarper, S. y Hunt, J. (eds.). *The Theory of Experiential Education*, 15-22. Dubuque: Kendall/Hunt Publishing.
- Jones, K. (1982). *Simulations in language teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Jones, K (1995). *Simulations. A Handbook for Teachers and Trainers*. London: Nichols Publishing Company.

- Jones, K. (1998). *Simulations as Examinations, Simulation and Gaming*. Vol. 29, Nº 3. Sage Publications: 331-341.
- Josephsen, J. M. (2017). A qualitative analysis of metacognition in simulation. *Journal of Nursing Education*, 56(11), 675-678.
- Kaneda, T., Kanegae, H., Toyoda, Y., & Rizzi, P. (Eds.). (2016). *Simulation and gaming in the network society*. (Vol. 9). Suiza: Springer.
- Karmiloff-Smith, A. (1990). Piaget and Chomsky on language acquisition: Divorce or marriage? *First Language*, 10(30), 255-260.
- Keyser, E. J., Derossis, A. M., Antoniuk, M., Sigman, H. H., & Fried, G. M. (2000). A simplified simulator for the training and evaluation of laparoscopic skills. *Surgical endoscopy*, 14(2), 149-153.
- Kim-Eng Lee, C. and Mun Ling, L. (2013), "The role of lesson study in facilitating curriculum reforms". *International Journal for Lesson and Learning Studies*, Vol. 2 No. 3, pp. 200-206. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-06-2013-0039>
- Kincheloe, J. (2012). *Teachers as researchers (classic edition): Qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Routledge.
- Klabbers, J. H. (2001). The emerging field of simulation and gaming: Meanings of a retrospect. *Simulation & Gaming*, 32(4), 471-480.
- Klabbers, J. H. (2009). *The Magic Circle: Principles of Gaming and Simulation*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2013). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education. *Journal of teacher education*, 64(1), 90-106.
- Kolb, D. A. (2007). *The Kolb learning style inventory*. Boston, MA: Hay Resources Direct.
- Kolb, D. A.; Kolb, A. (2005a). *The Kolb Learning Style Inventory- Version 3.1 2005 Technical Specifications*. Boston, MA: Hay Group, Hay Resources Direct.
- Kolb, A.; Kolb, D. A. (2005b). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning and Education*, 4(2), 193-212.

- Kolb, A.; Kolb, D. A. (2008a). *Experiential learning theory bibliography: Volume 1 1971-2005*. Cleveland, OH: Experience Based Learning Systems.
- Kolb, A.; Kolb, D. A. (2008b). *Experiential learning theory bibliography: Volume 2 2006-2008*. Cleveland, OH: Experience Based Learning Systems.
- Kolb, A., & Kolb, D. (2018). Eight important things to know about the experiential learning cycle. *Australian educational leader*, 40(3), 8-14.
- Kourgiantakis, T., Sewell, K. M., & Bogo, M. (2019). The importance of feedback in preparing social work students for field education. *Clinical Social Work Journal*, 47(1), 124-133.
- Kpanja, E. (2001). A study of the effects of video tape recording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 483-486.
- Kanstoroom M and Finn C. *Better teachers, better schools* 1999 July Washington, DC Thomas B. Fordham Foundation
- Kramarski, B., Mevarech, Z. R., & Arami, M. (2002). The effects of metacognitive instruction on solving mathematical authentic tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 49(2), 225–250. <https://doi.org/10.1023/A:1016282811724>.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman Group
- Krishnan, D. G., Kelothe, A. V., & Ubedulla, S. (2017). Pros and cons of simulation in medical education: a review. *Education*, 3(6), 84-7.
- Kriz, W. C. (2003). Creating effective learning environments and learning organizations through gaming simulation design. *Simulation & Gaming*, 34(4), 495- 511.
- Kriz, W. C. (2010). A systemic-constructivist approach to the facilitation and debriefing of simulations and games. *Simulation & Gaming*, 41(5), 663-680.

- Kriz, W. C. (2017). Types of gaming simulation applications. *Simulation & Gaming*, 48 (1), 3-7. <https://doi.org/10.1177/1046878117689860>
- Ku, K. Y. L., & Ho, I. T. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5(3), 251–267. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9060-6>.
- Lamb, P., & Aldous, D. (2016). Exploring the relationship between reflexivity and reflective practice through Lesson Study within initial teacher education. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 99–115. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-11-2015-0040>.
- Lampley, S. A., Gardner, G. E., & Barlow, A. T. (2018). Exploring pedagogical content knowledge of biology graduate teaching assistants through their participation in lesson study. *Teaching in Higher Education*, 23(4), 468-487.
- Larssen, D. L. S., Cajkler, W., Mosvold, R., Bjuland, R., Helgevold, N., Fauskanger, J., ... & Norton, J. (2018). A literature review of lesson study in initial teacher education: Perspectives about learning and observation. *International Journal for Lesson and Learning Studies*.
- Larssen, D. L. S. (2019). *An introduction to lesson study. In Lesson Study in Initial Teacher Education: Principles and Practices*. London: Emerald Publishing Limited.
- Lau, K. L., & Chen, X. B. (2013). Perception of reading instruction and self-regulated learning: A comparison between Chinese students in Hong Kong and Beijing. *Instructional Science*, 41, 1083–1101.
- Lauer, R. H., & Crimson, D. E. (1972). Social change in the valley of despair. *Growth and Change*, 3(4), 9-14.
- Leavy, A. M., & Hourigan, M. (2016). Using lesson study to support knowledge development in initial teacher education: Insights from early number classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 57, 161-175.
- Levett-Jones, T., & Lapkin, S. (2014). A systematic review of the effectiveness of simulation debriefing in health professional education. *Nurse education today*, 34(6), e58-e63.

- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers* (Edited by Dorwin Cartwright.).s/n
- Lewis, C.C., y Tsuchida, I. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river: How research lessons improve Japanese education. *Improving schools*, 2(1), 48-56.
- Lewis, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools.
- Lewis, C. (2009). What is the nature of knowledge development in lesson study? *Educational action research*, 17(1), 95-110.
- Lewis, C. C., Perry, R. R., & Hurd, J. (2009). Improving mathematics instruction through lesson study: A theoretical model and North American case. *Journal of mathematics teacher education*, 12(4), 285-304.
- Lewis, C.C., Perry, R.R., Friedkin, S., y Roth, J. R. (2012). Improving Teaching Does Improve Teachers. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 368-375.
- Lewis, C. (2014). How do Japanese teachers improve their instruction? synergies of lesson study at the school, district and national levels. *Board on Science Education Commissioned Paper*, 1-21.
- Lewis, C., Friedkin, S., Emerson, K., Henn, L., & Goldsmith, L. (2019). How does lesson study work? Toward a theory of lesson study process and impact. En *Theory and practice of lesson study in mathematics* (pp. 13-37). Cham: Springer.
- Lo, M. L., Pong, W. Y., & Chik, P. P. M. (2005). *For each and everyone: Catering for individual differences through learning studies* (Vol. 1). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Lo, M. L. (2006). Drawing insights from the «Catering for individual differences: Building on variation» project. *For Each and Everyone: Catering for Individual Differences through Learning Studies*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Lo, M.L (2012). *Variation theory and the improvement of teaching and learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Looney, J. (2009), "Assessment and Innovation in Education", OECD Education Working Papers, No. 24, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/222814543073>.
- López-Vargas, B. I., & Basto-Torrado, S. P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y educadores*, 13(2), 275-291.
- Lorello, G. R., Cook, D. A., Johnson, R. L., & Brydges, R. (2014). Simulation-based training in anaesthesiology: a systematic review and meta-analysis. *British journal of anaesthesia*, 112(2), 231-245.
- Lupiáñez Gómez, J. L., & Rico Romero, L. (2008). Análisis didáctico y formación inicial de profesores: competencias y capacidades en el aprendizaje de los escolares. http://seiem-funes.uniandes.edu.co/1553/1/Lupianez2006Analisis_SEIEM_225.pdf
- Makinae, N. (2010). The origin of lesson study in Japan, in The 5th East Asia Regional Conference on Mathematics Education: *In Search of Excellence in Mathematics Education* (Vol. 15).
- Marble, S. T. (2006). Learning to Teach through Lesson Study. *Action in Teacher Education*, 28(3), 86-96.
- Martí, E. (2000). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En Pozo, J., & Monereo, C. (2000). *El aprendizaje Estratégico* Madrid: Santillana.
- Martin, D., y Clerc-Georgy, A. (2015). Use of theoretical concepts in Lesson Study: An example from teacher training. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4(3), 261–273. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-10-2014-0039>.
- Martín-Sánchez, M. (2022). *El gatopardo educativo: Qué hay de neo en las pedagogías alternativas?* Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Marton, F., y Pang, M. F. (2006). On some necessary conditions of learning. *The Journal of the Learning sciences*, 15(2), 193-220.
- Marton, F. (2014). The LS idea; a comment on Lo Mun Ling's Editorial in Vol. 3 No. 2, 2014. *International Journal for Lesson and Learning Studies*.

- Matsumoto-Royo, K. (2022). *Modelo evaluativo de formación docente basada en la práctica para potenciar metacognición y aprendizaje a lo largo de la vida*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.
- Matthews, K. E., Mercer-Mapstone, L., Dvorakova, S. L., Acai, A., Cook-Sather, A., Felten, P., ... & Marquis, E. (2019). Enhancing outcomes and reducing inhibitors to the engagement of students and staff in learning and teaching partnerships: Implications for academic development. *International Journal for Academic Development*, 24(3), 246-259.
- McCrary, N. E., y Mazur, J. M. (2010). Conceptualizing a narrative simulation to promote dialogic reflection: using a multiple outcome design to engage teacher mentors. *Educational Technology Research and Development*, 58(3), 325-342.
- Mead, G.H (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mercer-Mapstone, L. D., & Matthews, K. E. (2017). Student perceptions of communication skills in undergraduate science at an Australian research-intensive university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 98-114.
- Mergler, A. G., & Tangen, D. (2010). Using microteaching to enhance teacher efficacy in pre-service teachers. *Teaching Education*, 21(2), 199-210.
- Michael, D. y Chen, S. (2006). *Serious games: Games that educate, train, and inform*. Boston, MA.: Thomson Course Technology.
- Michelson, K., & Dupuy, B. (2014). Multi-storied lives: Global simulation as an approach to developing multiliteracies in an intermediate French course. *L2 Journal*, 6(1).
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). <https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Mundell, W. C., Kennedy, C. C., Szostek, J. H., & Cook, D. A. (2013). Simulation technology for resuscitation training: a systematic review and meta-analysis. *Resuscitation*, 84(9), 1174-1183.
- Munthe, E., Bjuland, R., & Helgevold, N. (2016). Lesson study in field practice: A time-lagged experiment in initial teacher education in Norway. *International Journal*

- for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 142–154. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2015-0047>.
- Murata, A. & Takahashi, A. (2002). District led lesson study: How Japanese teachers improve their teaching of elementary mathematics. Paper presented at a research pre-session of the annual meeting of the national *Council of Teachers of Mathematics*, Las Vegas, Nevada, USA.
- Murata, A. (2011). Introduction: Conceptual overview of lesson study. *Lesson study research and practice in mathematics education*, 1-12.
- Murata, A. & Pothen, B. E. (2011). Lesson study in pre-service elementary mathematics methods courses: Connecting emerging practice and understanding. In L. C. Hart, A. S. Alston & A. Murata (Eds.). *Lesson study Research and Practice in Mathematics Education: Learning Together* (pp. 103-116). New York: Springer.
- Murphy, K. M., Cook, A. L., & Fallon, L. M. (2021). Mixed reality simulations for social-emotional learning. *Phi Delta Kappan*, 102(6), 30-37.
- Neill, M. A., & Wotton, K. (2011). High-fidelity simulation debriefing in nursing education: A literature review. *Clinical Simulation in Nursing*, 7(5), e161-e168.
- Neumann, A. (2006): Professing Passion: Emotion in the Scholarship of Professors at Research Universities. *American Educational Research Journal*, Vol. 43, N° 3.
- Norton, J., Helgevold, N., & Bjuland, R. (2019). The role of collaborative planning: How to use joint planning as a learning process in lesson study. En *Lesson study in initial teacher education: Principles and practices*. London: Emerald Publishing Limited.
- Palaganas, J. C., Fey, M., & Simon, R. (2016). Structured debriefing in simulation-based education. *AACN Advanced Critical Care*, 27(1), 78-85.
- Pang, M. F. & Ling, L. M. (2012). Learning study: helping teachers to use theory, develop professionally, and produce new knowledge to be shared. *Instructional Science*, 40(3), 589-606.
- Parks, A. N. (2009). Collaborating about What? An Instructor's Look at Preservice Lesson Study. *Teacher Education Quarterly*, 36(4), 81-97.

- Pennington, M. C. (1996). The “cognitive-affective filter” in teacher development: Transmission-based and interpretation-based schemas for change. *System*, 24(3), 337-350.
- Pérez Gómez, Á. I., y Soto Gómez, E. (2011). Lesson study. *Cuadernos de pedagogía*.
- Pfeiffer, J. W. (1995). Perspectives on Human Resource Development, Simulation and Gaming. *An International Journal of Theory, Practice and Research*, 26(2): 207-213.
- Pinar, G., Acar, G. B., & Kan, A. (2016). A Study of Reliability and Validity an Attitude Scale towards Simulation-Based Education. *Archives of Nursing Practice and Care*, 2(1), 028-031.
- Pintrich, P. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory into Practice*, 41(4), 219–225.
- Portilla, A.B.R. (2002). La formación docente del profesorado universitario: perfil y líneas de formación. Tesis doctoral no publicada. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada.
- Postman, N., & Weingartner, C. (1969). *Meaning making. Teaching as a subversive activity*. New York: John Wiley & Sons.
- Priest, S. (1990). Everything you always wanted to know about judgment, but were afraid to ask. *The Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership*, 7(3), 5- 12.
- Priest, S.; Gass, M.A. (1997) *Effective leadership in adventure programming*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ranchhod, A., Gurău, C., Loukis, E., & Trivedi, R. (2014). Evaluating the educational effectiveness of simulation games: A value generation model. *Information Sciences*, 264, 75-90.
- Reed, S. J. (2012). Debriefing experience scale: Development of a tool to evaluate the student learning experience in debriefing. *Clinical Simulation in Nursing*, 8(6), e211-e217

- Reeve, R. A., & Brown, A. L. (1984). *Metacognition reconsidered: implications for intervention research* (Technical Report No. 328). University of Illinois at Urbana-Champaign.
https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17676/ctrstreadtechrepv01984i00328_opt.pdf?sequence=1.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas* 13, 2008-101.
- Rising, B. (1999). *La Eficacia Didáctica de los Juegos de Simulación por Ordenador en el Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera En Alumnos de Derecho, Económicas e Ingeniería*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. New York: John Wiley & Sons.
- Rivas-Flores, J. I. (2020). La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22. <http://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- Riyanti, D. (2017). *Teacher identity development: A collective case study of English as a foreign language pre-service teachers learning to teach in an Indonesian university teacher education program* (Doctoral dissertation, The University of Nebraska-Lincoln).
- Rock, T. C., y Wilson, C. (2005). Improving Teaching through Lesson Study. *Teacher Education Quarterly*, 32, 77-92.
- Rodríguez Gómez, J. M. (1996). Perspectivas teórico-educativas en la formación de maestros. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 27, 141-147
- Roque Herrera, Y., Valdivia Moral, P. Á., Alonso García, S., & Zagalaz Sánchez, M. L. (2018). Metacognición y aprendizaje autónomo en la Educación Superior. *Educación Médica Superior*, 32(4), 293-302.

- Ross, S. (2021). Simulation-based learning: from learning theory to pedagogical application, *Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 19(4), Article 15. <https://nsuworks.nova.edu/ijahsp/vol19/iss4/15>
- Ruben, B. D. (1999). Simulations, games, and experience-based learning: The quest for a new paradigm for teaching and learning. *Simulation & Gaming*, 30(4), 498-505.
- Ruíz, C. (2001). La formación de formadores. Paradigmas y modelos de formación. *Evaluación de programas de formación de formadores*.
- Rückert, F., Lehser-Pfeffermann, D., Theis, D., Schaar, S., Köhler, C., & Friedrich, R. (2018). Computational Fluid Dynamics as a Driver for Teaching Millennials. *Blended and Online Learning*, 83.
- Ruíz, C. (2001). La formación de formadores. Paradigmas y modelos de formación. *Evaluación de programas de formación de formadores*.
- Runesson, U., y Gustafsson, G. (2012). Sharing and developing knowledge products from Learning Study. *International Journal for Lesson and Learning Studies*.
- Sánchez, F. C., Toro, J. T., Calderón, F. C., Cabrera, L. F. M., Rodríguez, M. A. C., & Velásquez, M. R. (2019). Modelo didáctico para contribuir al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés en la formación inicial de profesores de la carrera de lenguas extranjeras. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Sánchez-Báscones, M., Ruiz-Esteban, C., & Pascual Gómez, I. (2011). *La guía docente como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Bordón: revista de pedagogía.
- Saunders, M. (2006). From 'organisms' to 'boundaries': the uneven development of theory narratives in education, learning and work connections. *Journal of education and work*, 19(1), 1-27.
- Scarcella, R., & Crookall, D. (1990). Simulation/gaming and language acquisition. *Simulation, gaming, and language learning*, 223-230.
- Schauber, H. (2015). Using the EPOSTL for Dialogic Reflection in EFL Teacher Education (El Uso de EPOSTL para la Reflexión Dialógica en la Educación de los Docentes



- de Inglés como Lengua Extranjera). *Gist education and learning research journal*, 11, 118-137.
- Schneider, W., & Artelt, C. (2010). Metacognition and mathematics education. *ZDM*, 42(2), 149– 161. <https://doi.org/10.1007/s11858-010-0240-2>.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1), 113– 125.
- Scott, D. & Usher, R. (2011). Researching education: Data, Methods and Theory. In *Educational Enquiry*. London: Bloomsbury Academy.
- Scriven, M., Tyler, R., & Gagne, R. (1967). Perspectives of curriculum evaluation. *The methodology of evaluation*, 39-83.
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*.
- Shepherd, I. (2017). A conceptual framework for simulation in healthcare education, (DEd)Victoria University Research Repository. <http://vuir.vu.edu.au/35047/>
- Shepherd, I. & Burton, T (2019). A conceptual framework for simulation in healthcare education-the need. *Nurs. Educ. Today* 76, 21–25.
- Shi, L., & Cheng, E. C. K. (2020). Developing metacognitive teaching in Chinese language through conducting Lesson Study in Shanghai. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 10(1), 75–88. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2020-0065>
- Sims, L., & Walsh, D. (2009). Lesson study with preservice teachers: Lessons from lessons. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 724-733
- Skinner, B. (1975). *Sobre el conductismo* (pp. 158-159). México: Fontanella.
https://conductitlan.org.mx/02_bfskinner/skinner/3.%20b_f_skinner_sobre_el_conductismo.pdf
- Skinner, B. (2012). Changing identities: an exploration of ESL trainee teacher discourse in microteaching. *Classroom Discourse*, 3(1), 46-64.
- Squire, K. & Jenkins, H. (2003) Harnessing the power of games in education. *Insight*, 3(1), 5- 33

- Stenhouse, L. (1975). The teacher as researcher. In *QfBrints Reuder, E835, Open*.
- Stenhouse, L. (1993). *The teacher as researcher*. In *Controversies in classroom research*, Edited by: Hammersley, M. 222–234. Buckingham: Open University Press.
- Stenhouse, L. (2012). Research as a basis for teaching. En *Curriculum, Pedagogy and Educational Research* (pp. 122-136). London: Routledge.
- Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Mangan, M. T., & Mitchell, M. (2006). *Leading lesson study: A practical guide for teachers and facilitators*. London: Corwin Press.
- Stiegler, J., y Hiebert, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. London: The Free Press.
- Stigler, J. y Hiebert, J. (2016). *Lesson study, improvement, and the importing of cultural routines*. *ZDM Mathematics Education* 48, 581–587
<https://doi.org/10.1007/s11858-016-0787-7>
- Strong, J.R (1993). Adapting Pfeiffer and Jones' Experiential Learning Model for Classroom Use. *Education Resources Information Center*. Sitio web: <http://www.eric.ed.gov/>
- Sroka, G., Feldman, L. S., Vassiliou, M. C., Kaneva, P. A., Fayez, R., & Fried, G. M. (2010). Fundamentals of laparoscopic surgery simulator training to proficiency improves laparoscopic performance in the operating room—a randomized controlled trial. *The American journal of surgery*, 199(1), 115-120.
- Sutherland J. (2002). *Value-added multilateral curriculum development: Project IDEELS*. Available from <http://www.ideels.uni-bremen.de/>
- Tamayo , A. (2018, September). Hacia una didáctica crítica. En *Congreso de Investigación y Pedagogía III Nacional II Internacional*.
- Tanner, K. D. (2012). Promoting student metacognition. *CBE-Life Sciences Education*, 11(2), 113– 120.
- Thatcher, D. C. (1990). Promoting learning through games and simulations. *Simulation & Gaming*, 21(3), 262-273.

- Tipton, E. J., Leigh, E., Kritz, W. C., & Crookall, D. (2016). Debriefing: The real learning begins when the game stops. *Simulation and Gaming in the Network Society; Kaneda, T., Toyoda, Y., Rizzi, P., Eds*, 473.
- Tishman, S., & Palmer, P. (2005). Visible thinking. *Leadership compass*, 2(4), 1-3.
- Tsui, A. B. M., & Law, D. Y. K. (2007) Learning as Boundary-Crossing in School-University Partnership. Teaching and Teacher Education. *An International Journal of Research and Studies*, 23(8), 1289-1301.
- Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: University of Chicago Press.
- Valverde, R. I. H., y Valverde, G. H. (2011). Adaptación de los estudios de magisterio al EEES: Las TIC en los nuevos planes de estudio. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (36 -169)
- Van der Stel, M., & Veenman, M. V. J. (2014). Metacognitive skills and intellectual ability of young adolescents: A longitudinal study from a developmental perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 117–137. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0190-5>.
- Van Laere, J., Lindblom, J., & de Wijse-van Heeswijk, M. (2021). Complexifying Facilitation by Immersing in Lived Experiences of on-the-fly Facilitation. *Simulation & Gaming*, 52(3), 346-363.
- Veenman, M. V. J., Hout-Wolters, V., & Afflerbach, J. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>.
- Veenman, M. V., Bavelaar, L., De Wolf, L. & Van Haaren, M. G. (2014). The on-line assessment of metacognitive skills in a computerized learning environment. *Learning and Individual Differences*, 29, 123–130.
- Verkuyl, M., Lapum, J. L., Hughes, M., McCulloch, T., Liu, L., Mastrilli, P., ... & Betts, L. (2018). Virtual gaming simulation: Exploring self-debriefing, virtual debriefing, and in-person debriefing. *Clinical Simulation in Nursing*, 20, 7-14.

- Verkuyl, M., Hughes, M., Atack, L., McCulloch, T., Lapum, J. L., Romaniuk, D., & St-Amant, O. (2019). Comparison of self-debriefing alone or in combination with group debrief. *Clinical Simulation in Nursing*, 37, 32-39.
- Villa Sánchez, A.; Poblete M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1979) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- Wahba, E. H. (1999). Microteaching. En *Forum* (Vol. 37, No. 4, p. n4). <http://e.usia.gov/forum>.
- Watson, J. S. (1981). Contingency Experience in Behavioural Development. *The Bielefeld interdisciplinary project*, 83.
- Wedig, T. (2010). Getting the Most from Classroom Simulations: Strategies for Maximizing Learning Outcomes. *PS: Political Science & Politics* 43.3 547-555. American Political Science Association.
- Wenzler, I., & Chartier, D. (1999). Why do we bother with games and simulations: An organizational learning perspective. *Simulation & gaming*, 30(3), 375-384.
- Wertheimer, M. (1938). *Gestalt psychology. Source Book of Gestalt Psychology*. New York: Harcourt, Brace and Co.
- Whitehead, J. (1989). How do we Improve Research-based Professionalism in Education?—A question which includes action research, educational theory and the politics of educational knowledge. *British Educational Research Journal*, 15(1), 3-17.
- Whitton, N. (2011). Game engagement theory and adult learning. *Simulation & Gaming*, 42(5), 596-609.
- Whitton, N., & Moseley, A. (2014). Deconstructing engagement: Rethinking involvement in learning. *Simulation & Gaming*, 45(4-5), 433-449.



- Wood, P., & Smith, J. (2018). Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 263-266.
- Wood, P., Cajkler, W., & Jakobsen, A. (2019). The Role of Observation in ITE Lesson Study. En *Lesson Study in Initial Teacher Education: Principles and Practices*. London: Emerald Publishing Limited.
- Woodhouse, T. (2011). Thai University Students' Perceptions of Simulation for Language Education. Sitio web: http://www.thaisim.org/ts2011/docs/TS11_prog-book_f.pdf
- Yoshida, M. 1999. *"Lesson study: A case study of a Japanese approach to improving instruction through school-based teacher development"*. Tesis Doctoral. Chicago: Universidad de Chicago.
- Young, A., y Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8, 1–10.
- Zabalza, M. Á. (2009). Ser profesor universitario hoy. La cuestión universitaria, (5), 68-80. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/viewFile/3338/3403>

ANEXOS



ANEXOS

1. Guía Docente de asignatura 'Teaching ESL and Children's Literature'
2. Consentimiento
3. Simulación- *The School of Valtance- Version 3*
4. Informe '*debriefing post simulations*'
5. Parrilla de Observación de Lesson Study
6. Informe final de asignatura
7. Evidencia gráfica de entrevista con experto en simulación y *debriefing*, Dr. David Crookall.
8. Dedoose. Estudio cualitativo. Extractos

9. Estudio de Frecuencias. Repetición de Códigos. Dedoose.

10. Estadísticos de Ponderación



1 Guía Docente de asignatura 'Teaching ESL and Children's Literature'

PCA-27-F-01 Ed.02

TEACHING GUIDE

TEACHING ESL AND CHILDREN'S LITERATURE

Primary Education Degree

Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

	ECTS
SUBJECT: <i>Teaching ESL and Children's Literature</i>	6
FIELD: Didactics and Literature	6
MODULE: Qualifying Programme of Teaching English as a Second Language	30
Educational Model: Optional	ACADEMIC YEAR: 2020-2021 Semester: 1 st of the 3 rd course
Professors: M. Neus Álvarez M. Laura Angelini	Department: English Language E-mail: mn.alvarez@ucv.es marialaura.angelini@ucv.es

MODULE ORGANIZATION

Qualifying Program of Teaching English as a Second Language				30 ECTS
SUBJECTS & COURSES				
Field	ECTS	Subjects	ECTS	Course/semester
Didactics and Literature	30	Teaching of ESL and Children's Literature	6	3/1
Qualifying Program of Teaching English as a Second Language		English Grammar, Morpho-Syntax and Semantics	6	3/2
		English Phonetics and Phonology	6	4/2
		Advanced English Writing 6 4/2	6	4/2
		Oral Expression & Anglo-Saxon Cultures	6	4/2



TEACHING GUIDE FOR SUBJECT: Teaching of EFL and Children's Literature				
Prerequisites: B1 level in English				
GENERAL GOALS				
- To design a didactic unit based on a research question and addressing different learning typologies - To tell a story in English - To apply classroom techniques to the teaching of English - To delve into active learning methodologies to teach English - To adapt children's literature to be used as part of a teaching sequence.				
GENERAL COMPETENCES	Competence measuring scale			
	1	2	3	4
CG2- To design, plan and evaluate teaching and learning processes both individually and in collaboration with other teachers and professionals.		X		
CG3- To effectively address language learning situations in multicultural and multilingual contexts. To promote reading and critical analysis of texts connected to their field of knowledge and listed in the educational curriculum.				X
CG4- To design and regulate learning spaces inclusive of diversity, addressing gender equality, equity and respect for human rights which constitute the values of a citizen's education.				X
CG5- To promote coexistence both inside and outside the classroom. To solve discipline issues and to facilitate the peaceful solution of conflicts. To boost and value personal effort, perseverance and self-discipline among learners.				X
CG10- To reflect on the learning and teaching process to innovate and improve the quality of teaching. To develop habits and skills for independent as well as cooperative learning and promote them among learners.				X
CG11- To apply the use of ICT's to the teaching of literature in Primary education. To carefully select that audiovisual information which will boost learning, a civic education and cultural richness.				X

SPECIFIC COMPETENCES				
	1	2	3	4
ELEX2. To interact in discussions and play a number of roles. To listen to, read and view with understanding, accuracy and critical appreciation of a wide range of fiction and non-fiction texts from print, non-print and electronic sources.				X
ELEX3. To communicate clearly, structuring and organizing their speech and adapting it to different situations.				X
ELEX7. To know how to apply the legislative framework for multilingual education in Valencia and the programmes that schools develop in the curricular areas to the curriculum of the subjects in Infant, Primary, Lower and Higher Secondary School and Vocational Training.			X	
ELEX8. Designing educational processes, using English as a communicative vehicle for the language within the school linguistic Project.				X
ELEX10. Assessing content, using English as a communicative vehicle for the language within the school linguistic Project.				X
ELEX11. Fostering the learning of English through other subjects.		X		
ELEX12. To be acquainted with ITC's applied to active teaching methods.				X

LEARNING OUTCOMES	COMPETENCES
R-1. The learner applies the theoretical knowledge of ESL teaching and solves cases / simulations.	CG4, ELEX 7, ELEX 8, ELEX 10,
R-2. The learner elaborates a report about the case studies / simulations	ELEX 3, ELEX 7, ELEX 8, ELEX 12
R-3. The learner designs a teaching sequence based on a research question and integrates storytelling in the teaching sequence.	CG3, ELEX 2, ELEX 10, ELEX 11
R-4. Demonstrates a clear command of classroom techniques to teach English through microteaching, storytelling in a real context.	CG2, CG5, ELEX 7, ELEX 11, ELEX 12



ON-CAMPUS EDUCATIONAL ACTIVITIES, ECTS, LEARNING METHODOLOGIES AND COMPETENCES TO BE DEVELOPED BY LEARNERS			
ON-CAMPUS EDUCATIONAL ACTIVITIES			
ACTIVITY	Teaching-Learning Methodology	Relationship With Learning Outcomes for the subject	ECTS
ON-CAMPUS CLASS	Theoretical and practical lessons. Case studies and simulation participation	R1,R2, R4,	0,5
PRACTICAL CLASSES	Teamwork. Case studies and simulation-based lessons, micro-teaching, real teaching. Storytelling	R1,R2, R3, R4	0,7
GROUP PRESENTATION	Micro-teaching/real teaching	R1,R2,R3,R4,	0,5
TUTORING	Individual and group interviews	R2, R4,	0,3
ASSESSMENT	Formative and shared assessment Reports base don experience	R1,R2, R3,R4,	0,4
		TOTAL	2,4

INDEPENDENT EDUCATIONAL ACTIVITIES, ECTS, LEARNING METHODOLOGIES AND COMPETENCES TO BE DEVELOPED BY LEARNERS			
INDEPENDENT WORK ACTIVITIES			
ACTIVITY	Teaching-Learning Methodology	Relationship With Learning Outcomes for the subject	ECTS
TEAM WORK	Dialogic reflection, case studies, didactic unit based on <i>Lesson study</i> .	R1,R2, R3, R4	1,8
INDEPENDENT WORK	Study of sources of information provided. Academic works requested.	R1,R2, R3, R4	1,8
TOTAL			3,6



ASSESSMENT SYSTEM		
Type of assessment	Learning Outcomes Assessed	Allocated Percentage
a. Case studies/Simulation A+ Case studies /Simulation B +debriefing	R1,R2,R3,R4	40%
b. Report		10%
c. Micro-teaching Real teaching	R1, R2,R3,R4	15%
		15%
d. Report based on experience and participation		20%
Additional information Subject assessment comprises several and distinct instruments: independent work, personal interviews, team work, team interviews, Project I & II assessment, shared assessment, digital portfolio assessment, final oral presentation. The final grade is the average of all the marks obtained in each work, having to get in each the mark of 5 or higher. <u>If any student does not achieve a 70% in the 'language' part, he/she will not pass the subject.</u> All the works have a deadline to be done and handed in. <u>Official exam dates will not be modified unless an appropriately justified emergency comes up or it has been authorized by the Dean's office.</u>		
Criteria for granting a grade of A with honors: The grade can be granted to those students who have attained a grade of 9,5 and have proven high knowledge of the contents provided.		

DESCRIPTION OF CONTENTS	COMPETENCES
1. TEACHING IN THE PRIMARY CLASSROOM: AN INTEGRATED PROCESS 1.1. Creating optimal conditions for children's learning: context, curiosity, care, community, creativity, relationships, rules, routines, rights, responsibilities, rewards, among others. 1.2. Developing linguistic skills. Active learning methodologies in ESL/EFL. Classroom management. Case studies	CG2, CG5, CG10, ELEX2, ELEX 3, ELEX 7, ELEX 8, ELEX 10, ELEX 11, ELEX 12,
2. LESSON STUDY 2.1. Research questions. 2.2. Learning typologies and structured observation 2.3 Teaching methodologies; Storytelling and drama. Telling sequence. Planning research-based lessons. 2.4. Case studies. Class debate 2.5. Macro Simulation * <u>units 1 & 2: Compulsory</u> + Team Report	CG2, CG3, CG4, CG10, ELEX2, ELEX 3, ELEX 7, ELEX 8, ELEX 10, ELEX 11, ELEX 12,
3. TEACHING LITERATURE 3.1. Telling steps and activities: Movers (children aged 0-2) The Three Little Pigs; Flyers (children aged 3-5) Goldilocks and <u>the Three</u> Bears; and Riders (children aged 6-7) Little Red Riding Hood. Developmental and Behavioral Characteristics of Children by Stages: 5 - 7 Year Olds, 8 - 10 Year Olds, 11 - 12 Year Olds. 3.2 Literature- fairy tales; short stories; others. Reading, analysis and project design.	CG2, CG3, CG4, CG5, CG10, ELEX2, ELEX 3, ELEX 7, ELEX 8, ELEX 10, ELEX 11, ELEX 12,
3.3 Learning typologies and Multiple-intelligences development through children's literature.	
4. Teaching practice 4.1 designing a teaching sequence + storytelling -Micro-teaching 4.2 teaching a real lesson in a <u>real classroom</u> 4.3 Final <u>individual</u> report of the course based on experience- presentation of evidence	CG2, CG3, CG4, CG5, CG10, CG11, ELEX2, ELEX 3, ELEX 7, ELEX 8, ELEX 10, ELEX 11, ELEX 12,

TENTATIVE SCHEDULE

	CONTENT	# of lessons



1	Theoretical framework: Piaget, Vygotsky, Chomsky, Harmer, Krashen, Cameron, Read; Children's learning wheel: context, curiosity, care, community, creativity, relationships, rules, routines, rights, responsibilities, rewards. Active methodologies in ESL/EFL; Teaching language skills; classroom management	8
2	Lesson study, theoretical framework: Dudley (2011); Hurd and Lewis (2011); Teaching literature and literary elements. Carol Read's chapter 4 and 5: Storytelling and drama (Read, 2007)	4
3	Developmental and Behavioral Characteristics of Children by Stages: 5 - 7 Year Olds, 8 - 10 Year Olds, 11 - 12 Year Olds. Literature for 2nd and 3rd cycle of primary education. Reading, analysis and project design. Multiple-intelligences development through children's literature by stages: 8 - 10 Year Olds, 11 - 12 Year Olds. Telling sequence. Planning story-based lessons. Games, chants and songs. Practical telling steps and activities: Movers (children aged 3-5) The Three Little Pigs; Flyers (children aged 3-5) Goldilocks and the Three Bears; and Riders (children aged 6-7) Little Red Riding Hood.	4
4	Micro-teaching integration of course content and practice Teaching a complete lesson in a school classroom.	8

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía básica

- Angelini, M. L. (2021). Learning Through Simulations: Ideas for Educational Practitioners. Switzeland: Springer Nature.
- Farrell, T. S. (2015). Reflective language teaching: From research to practice. London: Bloomsbury Publishing.
- Hurd, J. & Lewis, C. (2011). Lesson Study. Step by Step. USA: Heinemann
- Read, C. (2007). 500 Activities for the Primary Classroom. Immediate Ideas and Solutions. UK: Macmillan Publishers Limited.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. (2011). Practice teaching: A reflective approach.
- Cambridge: Cambridge University Press.

Bibliografía complementaria

- Birketveit, A. & Williams, G. (2013). Literature for the English Classroom. Theory into Practice. Oslo: Fagbokforlaget
- Collie, J. & Slater, S. (2011). Literature in the Language Classroom. UK: Cambridge University Press.
- Drew, I. (2009). English Teaching Strategies. Norway: Samlaget
- Dudley, P. (2014). Lesson study. A Handbook. Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved: <http://lessonstudy.co.uk/wp-content/uploads/2012/03/new-handbook-revisedMay14.pdf>
- Genesee, F. (2013). Educating Second Language Children. The whole child, the whole curriculum, the whole community. UK: Cambridge University Press.
- Hasselgreen, A.; Drew, I. & Sorheim, B. (2012). The Young Language Learner. Bergen: Fagbokforlaget
- McCafferty, S.; Jacobs, G. & Da Silva Iddings, A. (2013). Cooperative Learning and Second Language Teaching. Cambridge University Press.
- Nuttall, C. (2005). Teaching Reading Skills in a Foreign Language. UK: Macmillan Publishers Limited.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (Eds.). (2002). Methodology in language teaching: An anthology of current practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Farrell, T. (2009). Professional Development for Language Teachers. Strategies for Teacher Learning. Cambridge University Press.



2 Consentimiento



Letter of consent

Dear student,

You are invited to participate in a research study on students' experience on teacher training in the subject 'Teaching ESL and Children's Literature'. During this time, you will be participating in simulations in class at UCV, teaching practice in schools, lesson study in schools, micro-teaching sessions at UCV; and real teaching in schools. Your written reports will also be studied for research purposes by some IGALA members.

There are no anticipated risks or discomforts related to this research. At no time will your name be used or any identifying information revealed. If you wish to receive a copy of the results from this study, you may contact one of the researchers at their office or at the e-mail address: marialaura.angelini@ucv.es

Thanks a lot for your kind participation,

IGALA Research Group-UCV

I have read (or have been read) the above information regarding this research study on the experience of simulation and virtual exchange, and consent to participate in this study.

_____ (Name)

_____ (Signature)

_____ (Date)



3 Simulación- The School of Valtance- Version 3

The School of Valtance (version 3)

1. **Team members:** 5-6 participants. Multiple teams can participate at the same time.
2. **Type of participants:** pre-service teachers
3. **Time allotted:** Action: 40-60 minutes in 2-3 sessions/Debriefing 40-60 min. each time

4. Learning outcomes

It is important to note that other learning outcomes than the ones presented below may be addressed in accordance with the general course goals.

Thematic approach. To learn and reflect about:

- ☐ the impact of decisions in secondary school
- ☐ analysis of individual and group interests
- ☐ institutional policies in favour of active methodologies, special education, internationalization, co-teaching.

Sociolinguistic approach:

- ☐ to develop social and language abilities to debate, negotiate and make decisions in higher education
- ☐ to control simple and some advanced grammatical forms
- ☐ to improve pronunciation at the segmental and suprasegmental levels
- ☐ to manage a wide range of vocabulary when speaking on a specific topic
- ☐ to produce extended stretches of appropriate language fluently
- ☐ to improve the intercultural communication competence

- ☐ to develop critical awareness over world realities

5. Briefing Sheet

At the School of Valtance we take our responsibility seriously in order to prepare students for life in the 21st century. The acquisition of fundamental values lies at the heart of everything we do and all areas of the curriculum are a vehicle for underpinning these values.

The school aims to expose every student, every day, to experiences that will help them understand the need for mutual respect, tolerance and understanding of people from different cultures. We pride ourselves on our success in this area as we see our students embrace difference with respect and integrity.

In order to achieve our values and goals, the School of Valtance will:

- maintain a school culture of excellence in teaching, student achievement, innovation and self-advancement;
- maintain a supportive, healthy and secure environment for teaching and learning;
- utilise technology and innovative pedagogy to advance student learning;
- raise student awareness and engagement in social, environmental and inter-cultural activities, both within and outside the academic programmes of study;
- provide excellent facilities and resources to support the programmes of study, minimizing negative environmental impact;
- recruit, develop and retain teachers and support staff, who inspire students, contribute to the professional learning community and are positive role models for our students;
- maintain stable and effective governance focused on financial soundness, operational efficiency and the long-term advancement of the school;
- engage parents, alumni and the local and wider community in support of the school.

“There is a friendly, almost village-school atmosphere. The pupils are well-spoken, well-behaved and treat each other nicely”.

Early Years and Primary Education

Nursery is open to children from 1-4 years old. The combination of The School of Valtance Nursery and The School of Valtance Primary ensures high quality care and education, with a focus on continuity for each and every child during the these most precious years. The experiences, relationships and learning that are gained from the very start, enable our children to develop the personalities, skills and understanding required to be successful young adults and future responsible citizens.

Curriculum is balanced and promotes the acquisition of key skills through inquiry based learning. The IB philosophy challenges our pupils to research and apply their knowledge in different areas of study. Our trained teachers are at the core of our philosophy who believe in their children, engage them and draw on the best from them. Learning experiences are both individual and collaborative, with every child encouraged to be a team player and a valued member of his/her class, year group, the school and society at large. Languages are fostered, English being taught through English lessons, Physical Education and Arts and Crafts.

Children and teachers move around school with respect for each other and their environment. The relationships between the teachers and students are built on care, co-operation and courtesy. Older children care for younger children: house teams, captains and student council members support this leadership ethos.

An elected Committee meets three times a year to discuss and share information pertaining to the whole school. This term, the Committee is meeting to deal with some inquiries presented to the Head of the school. This Committee is made up of the following people:

An elected Committee meets three times a year to discuss and share information pertaining to the whole school. This term, the Committee is meeting to deal with some inquiries presented to the Head of the school. This Committee is made up of the following people:

- Head of the School of Valtance
- ValPE, the Valtance Pedagogical Advisory Board

- ValPAR, the Valtance Parent Association
- ValED, the Valtance English Department (x3)
- SerVal: Service learning
- SpEd: the Valtance Special Education

The inquiries and requests for clarification are classified into:

○ Stage 1

A. Teaching methodologies in ESL- language teaching/skills/

B. Classroom management

○ Stage 2

C. Shared teaching through lesson study

D. Literature, storytelling and drama in English

○ Stage 3

E. Multiple modalities in teaching & assessing

F. Education for world peace

G. Inclusive education

A. Teaching methodologies in ESL- language teaching/skills/

Innovation characterises the School of Valtance. Teachers are annually trained in the latest methodologies and teaching resources. However, the school is finding it difficult to reach an agreement on which methodologies are actually best for the different areas. It is true that educational practices, teaching methods, and curriculum vary from school to school; nevertheless, in the School of Valtance, there exists a basic concept of education. Students are required by law to attend an educational institution whose responsibility is to impart knowledge and understanding of the traditional subjects: mathematics, official languages, literature, social studies, and sciences. A certain level of non-traditional teaching style and subject emphasis has

been tolerated but recently non-standard educational movements have become broad, such as flipped schools, project-based approaches, service learning, thinking-based learning, and other active methodologies.

The ValPE, the Valtance Pedagogical Board, have criticised the lack of consensus as the students seem not to understand how to proceed in class and at home.

As regards English teaching, the ValED, the Valtance English Department, finds it difficult to carry out a real L2 approach. They rely on the differentiation of language skills and they assume they should develop more efficient techniques to address communicative lessons.

By adopting the C-Wheel approach in which they take account of the whole individual, they are likely to be more effective and successful in their work as language teachers. However, ValPE experts have compared the C-Wheel to the CLIL 4Cs in the way that content, cognition, communication and culture are embedded in a whole range of considerations about the student's overall development and needs, and would be very interested to know what ValED teachers think about this.

Regarding skills, ValPE wonders why 75% of the students surveyed highlight listening and speaking as their biggest problems. Would it be partly because of the demands of listening and speaking and partly because of the way speaking is often taught and listening is not taught at times?

ValPE requires more specifications about the development of listening and speaking skills, and how they are both related. They sustain that it is important to plan and organize a listening lesson in order to support students and help them succeed at listening in English. How can teachers help these students develop their listening skills and identify where they need to improve?

As for speaking, classroom-based speaking practice seems not to prepare students for the real world. It usually consists of language practice activities (discussions, information-gap activities etc.) or is used to practise a specific grammar point. Neither teaches patterns of real interaction. So what can ValED teachers do in the classroom to prepare students for real interaction?

Pronunciation is very often overridden. In line with developing speaking, how can pronunciation be improved and normalized?

Reading and writing can be especially hard for students. Can VaLED consider a few approaches to making classroom reading more communicative? That is, by integrating reading with other skills, so that students can see its value.

Writing, unlike speaking, is not an ability people acquire naturally, even in our first language - it has to be taught. Unless L2 learners are explicitly taught how to write in the new language, their writing skills are likely to get left behind as their speaking progresses. But teaching writing is not just about grammar, spelling, or the mechanics of the Roman alphabet. Learners also need to be aware of and use the conventions of the genre in the new language.

What stages are VaLED teachers going to follow to teach grammar, vocabulary and writing?

B. Classroom management

Ten formal complaints have been passed about the ineffective learning environment during English lessons. Students are talking while the teacher is talking, moving around the room freely, and not attending to instruction. ValPAR, the Valtance Parent Association, has required measures to control discipline and the management of the classes during the English lessons bearing in mind that teachers are sought to maintain order and to keep the group on task and moving ahead. How can VaLED teachers anticipate when misbehaviours are likely to occur and be proactive to prevent them? The most effective interventions must be subtle, brief and almost private. In addition, the teachers need to create a classroom environment with clear expectations and a welcoming tone. Classroom management should be integrated with classroom activities. Instruction must be engaging and ensure that students are active learners. Teachers must create a positive classroom environment where students can take risks and do their best work.

VaLED teachers are to specify:

Class rules, students' seating, eye contact, learning students' names, teacher talk, drawing attention, giving instruction, using pair and group-work, setting time limits, tasks for early finishers, whole class feedback, and using whiteboard, amongst others.

C. Shared teaching through lesson study

The School of Valtance has a solid commitment to teacher development. Research shows how teachers learn best in collaboration, while addressing classroom-specific issues in local education contexts, and ValPE recommends lesson study to be one ideal way to support collaborative teacher development.

They argue that it is very common to see two or more teachers within the same classroom, which is already ideal for professional collaboration. Students seem used to being observed while they are learning. However, ValPAR, the Valtance Parent Association questions the presence of multiple teachers and practice teachers in the classrooms to just observe the learners, worrying that so many people inside a classroom may disturb some students with shorter attention spans. They are concerned that teachers have a hard enough time helping them focus on learning tasks, and having multiple adults in the settings would be further distracting. ValPAR is asking for educators' reconsideration of the usefulness of shared teaching, arguing that students' learning needs should outweigh this particular form of professional development. On the contrary, the ValPE and the Head of the School have expressed stronger support for lesson study and are ready to step forward with their plans. How could they communicate the benefits of lesson study to concerned parents?

D. Literature, storytelling and drama in English

Every year, the School of Valtance holds an annual 'End of Year Course Ceremony', enacted by its secondary students. This year, the Department of English (ValED) has been nominated by the Head of the School of Valtance to organise the performance. They have decided to incorporate the literary work they are to perform into their programmed classes so as to provide the students with a better understanding of the work, and to be able to explore it in a

deeper literary context - allowing for a deeper engagement with the text, and therefore the language itself. This year, the literary work is 'To Kill a Mockingbird'.

The Valtance Pedagogical Advisory Board (ValPE) have said that they are willing to accept the inclusion of this project into the programmed schedule, as long as the VaED provides them with more information about the specific goals and learning objectives of the project, focusing largely on the linguistic aspects of language acquisition. Meanwhile, the VaED argues that the dramatization of texts in the EFL classroom serves more as a tool, focusing on learning through applying the learner's experience to the text through discussion and responses to the text's theme/topic, with a clearer focus on the students. Taking this information into consideration, an agreement must be reached as to how best to impart these classes, choosing specific aims and methodologies/techniques in order to accommodate everyone's needs (the Valtance Special Education - SpEd - must be involved in this decision also). The Head of the School of Valtance must then be informed of any specific requirements or equipment that the VaED may need and will have to approve it if they see fit.

Considering the decisions made regarding these issues, the VaED must then also work with the ValPE in order to continue with the selected text or change to an appropriate text to study and then act out in class and then in the performance. As active participants in the organisation and funding of the End of Year Course Ceremony performance, The Valtance Parents Association (ValPAR) must also be involved in this decision, and most members are arguing that it would be better to work with a well-known, canonical text, as these are texts that have endured the test of time and therefore will have important information to impart both morally and culturally. However, the VaED states that there are more important factors to consider when choosing a text to study as part of learning a second language, viewing literature as more of a relative entity, and argue that students should be presented with a text that they can better relate to, such as an adaptation of the original "To Kill a Mockingbird", or a more modern text such as "The Curious Incident of the Dog in the Night-Time", which uses more direct and straightforward language. A decision will need to be made and then presented to the Head of the School of Valtance, who will need to approve it.

Finally, in order to justify the use of this project, the VaED will have to present the ValPE with the method of assessment that they will use when evaluating whether their students have met

the previously discussed criteria. Together, these groups will have to decide on a method of assessment that is accessible to all students and that can help them to show what they have learnt. They must also involve the SpEd representative in order to ensure that all students' abilities are accounted for. Furthermore, in order to ensure that students are assessed fairly, a preliminary assessment must be carried out in order to evaluate the type of learners that are present in the classroom and therefore better understand each person's needs. For this to happen, the ValED and the ValPE must create a form of identifying these learner types before the project can begin.

E. Multiple Modalities in Teaching and Assessment

At Valtance, we want to make sure we are reaching all of our students and leveraging their strengths in the learning environment. However, we have some students who are struggling in the English classroom and some who seem to be bored because they already know the content. Our students are all working at a different pace and have different starting points. We need to vary the way we are teaching and offer choices for how our students learn and how they show what they know. How can we teach in multiple ways at the same time so our students are all engaged in their learning? What can we do to give more instruction to our students who are struggling? Once we know what skills and knowledge we want the students to learn, how can we vary the way we assess the students so they are showing that they learned? For example, if we want students to retell a story, we can have them write, record a video, create a movie poster, or draw a graphic representation of the story. How else can we vary instruction so students have choices for learning and assessment?

F- Education for world peace

The Human Rights conventions declare: "Education must prepare a child for responsible life and effective participation in a free society in a spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes and friendships among all peoples, ethnic, national and religious groups and persons of indigenous origin." Therefore, with quality education, a child can learn the quality of empathy

and understanding towards those who are different from them. And they may be more accepting of others and less likely to solve problems with violence.

G. Inclusive education ("Every child has the right to quality education and learning" UNICEF)

According to the new educational regulations, we must take into account in our daily work all types of students in our classes and quoting UNICEF: "Inclusive systems value the unique contributions students of all backgrounds bring to the classroom and allow diverse groups to grow side by side, to the benefit of all. At the school level, teachers must be trained, buildings must be refurbished and students must receive accessible learning materials. At the community level, stigma and discrimination must be tackled and individuals need to be educated on the benefit of inclusive education."

Our educational community is becoming increasingly diverse. At Valtance School we have teachers from different cultural backgrounds but we are finding more and more diverse students as well. We have students with functional diversity, students of different ethnicities and backgrounds and students who speak different languages as well.

Our school seeks excellence in everything and especially in the human aspect and in the integral education of our students, therefore we want to propose a training for the attention to diversity directed to all teachers. In this training teachers should learn about other cultural realities and also know how to act in the case of an incident between students due to cultural shock. Should students receive intercultural training as well? What activities would help students and teachers to be more open-minded towards different cultural realities? How can teachers promote respect for people with functional disabilities and inclusion in regular classrooms?

Furthermore, because inclusive education necessitates different teaching approaches and methodologies for the specificities, needs and desires of learners (different special needs, different languages, different cultures, etc.) our teachers should be well equipped with the right methodologies to be active players in our school's orientation towards inclusive education. To this end, several training sessions will be delivered to our teachers to teach them the different methodologies and practises for each type of learner. How and when will these sessions be

administered? Who will be the most placed to deliver these sessions? What methodologies to be stressed about?

The entire educational community must be involved in this task and therefore participation with suggestions from all stakeholders is required. We must instil respect, tolerance and inclusion in our classrooms so that all students feel integrated and respected.

PROFILE 1

Head of the School of Valtance

GOAL

The Head of the School of Valtance must analyse the weaknesses in the approach to teaching English at the school, draw on the experts at school in terms of English teaching and methodology in order to satisfy the needs to each part, guaranteeing the high quality standards.

BACKGROUND

The Head of the School of Valtance rules an institution that places the wellbeing of its students and the interests of the community at the heart of everything the school does.

His mission along with the school is of “Enjoyment, and Aspiration, Achievement”, where students thrive in a nurturing yet challenging environment.

Lately, the Head of the School of Valtance has received numerous complaints and inquiries about certain measures and decisions taken by the VaED, the Valtance English Department. An important factor is that the Head of the School of Valtance is a linguist and has taught English as a foreign language for more than 15 years before becoming the Head of this school.

PROFILE 2

ValPE, the Valtance Pedagogical Advisory Board

GOAL

ValPE, the Valtance Pedagogical Advisory Board must analyse different aspects concerning English teaching in light of the several complaints received by students, students' parents and some teachers who require more guidance. ValPE, together with the School Committee, must urgently come up to sound solutions.

BACKGROUND

ValPE, the Valtance Pedagogical Advisory Board provides a range of services to the school and community in support of instructional activities that impact on student achievement and success. ValPE assists the school by providing:

support and guidance in the implementation of active learning methodologies;

training and support for teachers and principals in effective instructional strategies and models via workshops, symposiums and other professional activities;

support to teachers in the development of learning and evaluation situations that can be used in the classroom;

examples of effective technology integration in the curriculum that enhance student learning;

help in the writing of lesson plans, lesson studies, standards and procedures, professional development project proposals, and other projects.

These coming weeks are extremely demanding as they have to prepare 'the Standards for Students' Learning and Practice' to be presented to the Council for Education Accreditation. Unfortunately, ValPE has been overwhelmed with several complaints regarding methodological aspects in the English classes. Now, an urgent meeting must help shed light on these aspects otherwise ValPE may not be able to finish 'the Standards...' on time. They have already taken too long in the initial draft. Time is tight.

PROFILE 3**ValPAR, the Valtance Parent Association****GOAL**

ValPAR, The Valtance Parent Association have detected abnormalities in behaviour during the English lessons that hinder students from learning more effectively. ValPAR has to elucidate the core problems and help find a reasonable solution.

BACKGROUND

ValPAR, The Valtance Parent Association is the structure through which parents/guardians in the school can work together for the best possible education for their children.

ValPAR can advise the Head of the school and the School Committee on policy issues and incidents that may require a review of school policy, e.g. Bullying, Safety, Homework, Enrolment, Behaviour problems etc.

ValPAR is a support for parents in the school.

ValPAR can invite speakers to address the parents on issues which are topical or relevant.

ValPAR is not a forum for complaint against either an individual teacher or parent. The Complaints Procedure is the mechanism for this. Unfortunately, ValPAR has resorted to the Complaints Procedure by meeting with the Head of Valtance School and ValPE as students and some teachers from the English Department (VaED) have detected a sort of mild disagreement, some may suggest 'irritation' related to methodological and procedural choices.

The main representative of ValPAR is a teacher of English in another school in the region and the Head of Valtance School trusts her/him.

PROFILE 4

ValED, the Valtance English Department

GOAL

ValED, the Valtance English Department has to meticulously refine their proposal for quality education in English in light of the several complaints received. Sound academic justification to the measures are required.

BACKGROUND

ValED, the Valtance English Department is dedicated to fostering student success by providing a solid exposure to the target language and maximizing intellectual potential in each individual within a nurturing yet academically challenging environment.

As a result of studying at the School of Valtance students will communicate effectively, access information by various means, think critically and problem solve in a timely manner, successfully meet state standards, and will achieve success through efficient organizational and time management skills. The rich educational experience provided by the English Department will produce children who will become active, fulfilled, and positive and resourceful young adults.

The great demands in today's society to have a good command of the English language has led ValED to design a proposal for quality education in English. Some uncertainties, though, have brought about a cascade of inquiries and complaints from several sectors that may jeopardize the ValED programme. Action must seriously be taken to better clarify the different aspects under supervision. ValED representatives have enough experience in teaching English, some are planning to apply for an international scholarship to better learn about other educational systems.

Facilitator's instructions

Materials needed: complete simulation

Simulation type: Closed, realistic

Time allotted: Background study 20 minutes; Action 2 sessions, 4 ½ hrs.

Number of participants: Four-Five per group [multiple groups can participate at the same time]

Facilitating the simulation:

Background

The simulation will be run with groups of four-five people, meaning there is one representative for each of the profiles:

Head of the School of Valtance

ValPE, the Valtance Pedagogical Advisory Board

ValPAR, the Valtance Parent Association

ValED, the Valtance English Department (x2)

☐☐ Participants are provided with a profile sheet.

☐☐ The parties must negotiate an innovative strategy so that they analyse different points of view with sound arguments and negotiate an innovative strategy. The School of Valtance must guarantee a solid thriving model of education.

BRIEFING

Begin the exercise by dividing participants into groups of four-five. Allow group members 20 minutes to read over their briefing and profile sheets and become familiar with the roles. Clarify any questions before beginning the exercise. Tell each group to begin by having participants introduce themselves and their role. Remind participants about their background and objective/s.

DURING THE SIMULATION

Each group should spend about 60-80 minutes in total discussing the different aspects that need to reach a consensus.

Facilitators must not intervene with the participants. Exceptionally, the facilitator will adopt a role. E.g: Committee Advisor

Notes must be taken to elaborate a complete report (including bibliographic references to support the improvements).

Note

All members must agree on the same decision (i.e. a consensus). If multiple groups are run simultaneously and the situation is recorded to assess the participants' performance later, it is advisable to hold the sessions in separate rooms to ensure a clear sound and to stop the different groups from influencing one another.

SUMMARY OF SIMULATION

Divide participants into groups of four-five.

Allow participants 20 minutes to read over their profile and briefing sheets.

After the panel members have read their briefing sheets, answer any questions.

Tell each group to begin by having the Head of the School introduce the participants' personal situation. Allow each group about 60-80 minutes to discuss options.

Let the groups make their final decisions to reach an innovative consensus.

Debrief with participants.



4 Informe 'debriefing post simulations'



Simulation Report Template



Student's name:

Course:

Date:

PART 1

1. Problem addressed in the simulation:
What have you learned?

2. Problem addressed in the simulation:
What have you learned?

3. Problem addressed in the simulation:
What have you learned?

4. Problem addressed in the simulation:
What have you learned?

PART 2

Personal reflection based on the experience (SIM 1, scenario, your role and participation, your peers' participation, discussions, decisions).



5 Parrilla de Observación de *Lesson Study*

Observation sheet

Class 1

Subject: ENGLISH Teachers: Observers:
Learning focus: What is this lesson aiming to teach? (It may be a section of a longer teaching sequence).
Teaching Focus: What teaching technique is the lesson aiming to develop?

CASE PUPIL 1A : LEARNING STYLE:		
Stage of the lesson sequence	How will you predict case pupil A will respond?	What have you observed?
Pre-teaching		
Actual teaching		
Post-teaching		



6 Informe Final de Asignatura

FINAL REPORT

The final report consists of **personal** reflections based on the course, simulation experience, students' own learning, material used and any other relevant aspect of the subject. **Upload the document as a PDF file.**

Student's name:

Course:

Date:

Part 1- Reflections on the course. Overall perceptions.

Part 2- Reflections on the learning.

1. notions and concepts about teaching language skills
2. notions and concepts about classroom management
3. storytelling
4. teaching sequence (pre, actual, post) to scaffold content
5. games as pedagogical strategies in English classes
6. lesson study in English classes
7. simulations in teacher training

Part 3- Relevant literature consulted. Sound justification of the material consulted.

Part 4- Final comments

7 Deedose. Muestra estudio cualitativo.

Dedoose Training Center Test Data

Test: piloto9.9.22

Type: Code Weighting

Taken By: Neus Álvarez, On: 9/8/2022

Overall Score: 0.9902460456942

Test Description:

Dedoose facilita dos formularios de resultados para las pruebas de clasificación o ponderación de código. Suponiendo que las escalas aplicaron variables distribuidas de manera normal o continua aproximadamente, se registra el coeficiente de correlación de Pearson, r , para indicar la naturaleza y el nivel de relaciones entre los dos conjuntos de clasificaciones o ponderaciones aplicados. Ten en cuenta que cuando no haya variación en un conjunto de clasificaciones aplicadas, o en los dos, (por ejemplo, un calificador o los dos aplican el mismo valor de clasificación o ponderación a todas las aplicaciones de código), el coeficiente de correlación de Pearson será indefinido.

Además, los resultados de Dedoose incluyen información sobre las diferencias en los valores de los diferentes calificadores, como: (a) la diferencia media en términos de valor absoluto, (b) la diferencia porcentual media de los valores en el conjunto de aplicaciones de código clasificadas o ponderadas como una función del intervalo de la escala, (c) la diferencia máxima entre las ponderaciones o clasificaciones, y (d) la diferencia porcentual máxima entre dos ponderaciones o clasificaciones como una función del intervalo de la escala.

En nuestro trabajo, consideramos que la información sobre la diferencia porcentual y la tradicional pueden ser útiles a la hora de evaluar la variación en el modo en que los calificadores aplican las ponderaciones o clasificaciones. Por último, el coeficiente de correlación de Pearson es una estadística paramétrica que puede evaluarse en términos de importancia estadística.

Haz clic [aquí](#) para ver los valores críticos que determinan la importancia significativa de cualquier valor r de $p < .05$.

Excerpt: 1 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 31 - 224

I found the scenario useful to do some extra reading. Simulation helped me wonder how I could handle certain issues in my own classroom keeping in mind the different populations in the class.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 2 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 293 - 469

I like the idea of observing how children learn and talking to the teachers in the school. This gave me more confidence for the teaching of the story. It was a nice experience.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
tutor 0/10	tutor 0/10

Excerpt: 3 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 345 - 368

talking to the teachers

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
reflection, dialogue 0/10	reflection, dialogue 0/10

Excerpt: 4 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 720 - 986

Defending the ideas of a profile and trying to convince others or reach an agreement increases the motivation to participate in each of them. In addition, the curiosity increases as the simulation progresses, because we wanted to see what the final outcome would be.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Motivation 0/10	Motivation 0/10

Excerpt: 5 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 1092 - 1422

t we not only resolve conflicts that can help us in real life, but also learn. the practice of the story model in the teams with our teacher was fine. We were nervous and things did not go out like we wanted. But we learned what was wrong and our classmates helped us, too, which from my point of view is the most important thing.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
tutor 0/10	tutor 0/10

Excerpt: 6 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 1426 - 1607

I read for a few times the scenarios. I tried to identify main concepts or keywords and connect these with the theoretical aspects found in didactics. I really liked the experience.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10

Excerpt: 7 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 2461 - 2506

I also did a little more research on my role

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 8 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 2508 - 2563

The simulation was a great experience and very useful.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 9 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 2928 - 3058

I read the scenario/simulation to have a better understanding of what was coming up and also did research on during my practices.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 10 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 3134 - 3149

with my tutor.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
tutor 0/10	tutor 0/10

Excerpt: 11 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 3650 - 3815

I was lucky enough to do my teacher placement in a school where they put that into practice quite a lot so I could see the benefits first hand. It's been a pleasure.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
tutor 0/10	tutor 0/10

Excerpt: 12 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 3794 - 3815

It's been a pleasure.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 13 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 3819 - 4075

I tried to envisage myself in that role, I took different routes and sought many perspectives. I would say that i answered many: what if...? In addition, I searched in the literature for theoretical underpinnings that could offer support to my statements.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 14 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 4079 - 4209

First I read the scenarios and after that i tried to understand. I have also documented on the internet to a better understanding.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 15 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 4369 - 4615

did my research before every meeting, I tried bringing new ideas on the table, so we could better make some decisions. I also tried to give concrete examples, so that every argument had a certified background. PDFs provided were my main material.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 16 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 4620 - 4644

I read different sources

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

Briefing 0/10

Briefing 0/10

Excerpt: 17 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 4650 - 4768

I made research about the different issues in the scenario. As regards my role, I think I did it with no difficulties.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 18 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 4769 - 5117

I think doing study lessons has been a very enriching experience since we have not only focused on all aspects of teaching but also, and most importantly, on differentiation and how to improve children's understanding of the lessons. We analysed what we taught and what students understood. This lead us to plan lessons better for their own needs.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10

Excerpt: 19 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 5003 - 5116

We analysed what we taught and what students understood. This lead us to plan lessons better for their own needs.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
tutor 0/10	tutor 0/10

Excerpt: 20 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 5327 - 5458

implementing ""lesson study"" in teacher collaboration has been a great thing to do for improving critical thinking on our teaching.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
critical thinking 0/10	critical thinking 0/10

Excerpt: 21 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 5719 - 5896

I read some documents about the topics that we are supposed to discuss during the simulation sessions. Microteaching and storytelling are great too, especially the discussions.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 22 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 6189 - 6441

I would strongly recommend this course because as I said, it is great to improve students' educational and personal progress. I have learnt a lot, and that would not have ever been possible without the help and knowledge of our teacher. Best regards!

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
teacher effect on pupils 0/10	teacher effect on pupils 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 23 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 6446 - 6548

I read the scenarios, looked up different teaching innovations and issues that have to be dealt with

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 24 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 6554 - 6640



I read some of the literature on the different methodologies provided in the scenario.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 25 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 6645 - 6704

I made sure to read some notes about the topics presented.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 26 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 6734 - 6751

I found it easy.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 27 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 6704 - 6734

I played my profile very well.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 28 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 6757 - 6798

Searched about the topic in the internet,

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 29 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 6804 - 6843

my background knowledge really helped.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Previous Knowledge 0/10	Previous Knowledge 0/10

Excerpt: 30 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 6994 - 7052

I did some reading about my role and the issues presented.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 31 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 7053 - 7090

I hadn't difficulties in my profiles.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 32 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 7095 - 7106

I did read

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 33 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 7110 - 7171

think of different solutions to the problems in the scenario.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 34 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 7172 - 7246

I personally enjoyed the idea of improving teaching through mini sessions!

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Micro-teaching 0/10	Micro-teaching 0/10

Excerpt: 35 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 7247 - 7346

Also I was honored to get the chance to meet all the children in the school! It was very enriching!

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10

Excerpt: 36 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 7351 - 7434

I have read the whole program and made some preparation with our teacher from UCV.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 37 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 7407 - 7433

with our teacher from UCV.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
reflection, dialogue 0/10	reflection, dialogue 0/10

Excerpt: 38 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 7433 - 7433

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10

Excerpt: 39 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 7407 - 7432

with our teacher from UCV

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
ucv 0/10	ucv 0/10

Excerpt: 40 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 7438 - 7581

I read several times the document about the Valtance school, and highlighted all the tasks that in the meeting we had to pay special attention.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 41 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 7584 - 7608

prepared some key words

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 42 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 7699 - 7766

I also read the information given and did a mind map with main idea

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 43 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 7768 - 7806

I wanted to propose during the meeting

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 44 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 7815 - 7932

information learnt in this course has been really useful to deal with the parts related to methodology and diversity.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 45 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 7998 - 8017

I liked my profile

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 46 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 8021 - 8040

participated a lot.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 47 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 7938 - 7962

I summarised every issue

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 48 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 7967 - 7996

thought of possible solutions

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 49 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 8045 - 8058

I got ready

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 50 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 8083 - 8124

researching about the different inquiries

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 51 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 8129 - 8173

looking for possible solutions to the topics

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 52 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 8203 - 8299

I prepare my role reading about how the head of a School should deal with this kind of meetings.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 53 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 8347 - 8418

I prepared different ideas to solve the challenges in an innovative way

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 54 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 8420 - 8546

I prepared my profile and the challenges to face. I did a PowerPoint presentation to make clear the points related to my area

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 55 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 8304 - 8345

I read about the roles and the challenges

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 56 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 8179 - 8198

I read the scenario

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 57 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 8559 - 8600

I prepared thoroughly for the simulation

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

Excerpt: 58 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 8559 - 8681

I prepared thoroughly for the simulation —both academically and mentally— in order to get the most out of the experience.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 59 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 8681 - 8709

I was looking forward to it

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 60 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 8715 - 8784

read on the discussed topics, I researched, I read academic articles

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 61 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 8790 - 8858

I also learned how to get into character for the actual simulation.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 62 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 8861 - 9033

also made a point out of learning about the specific cultural differences of all of my team members, so that I could communicate effectively with them in an appropriate way

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
empathy 0/10	empathy 0/10

Excerpt: 63 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 9128 - 9220

I got ready by reading many times the different points and thinking about possible solutions

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 64 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 9269 - 9362

I read the scenario, took some notes, and try to do my best in order to play the role I had

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 65 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 9371 - 9390

I liked the subject

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 66 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 9392 - 9462

I did some research before the simulation just to be better prepared.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 67 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 9464 - 9525

spoke to a student who participated in the project last year.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 68 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 9526 - 9599

I read the documents (scenarios and profiles) that the organizers sent us

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 69 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 9806 - 9962

I tried to convince my team to organize the meeting by grouping the issues into two categories, those that had to do with methodology and those that didn't.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 70 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 9967 - 10000

I like the way we worked in teams

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 71 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 10002 - 10105

I have read all the items to be discussed and I have established the existing problems and listed them.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

simulation 0/10	simulation 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 72 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 10264 - 10414

I have prepared a diary-document in which I wrote down all the issues to be discussed in each meeting and all the information related to the meeting.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
debriefing 0/10	debriefing 0/10

Excerpt: 73 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 10106 - 10252

Each problem has its answer from all the participants of the meeting and also the agreement reached thanks to the intervention of the headmaster.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 74 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 10419 - 10440

I liked the subject,

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 75 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 10440 - 10508

I did some research before the simulation just to be better prepared

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 76 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 10510 - 10588

I read documents and searched for information about each topic and took notes.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 77 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 10626 - 10694

I tried to connect the theory to the different issues to be tackled.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10

Excerpt: 78 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 10593 - 10626

After reading different sources,

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 79 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 10589 - 10695

33 *After reading different sources, I tried to connect the theory to the different issues to be tackled.*

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 80 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 10733 - 10820

i included my background knowledge and personal experience for a better understanding

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Previous Knowledge 0/10	Previous Knowledge 0/10

Excerpt: 81 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 10700 - 10820

I got acquainted with my role and i included my background knowledge and personal experience for a better understanding

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 82 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 10867 - 10902

understand what I am supposed to do

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 83 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 10824 - 10902

I studied my role in depth and furthermore understand what I am supposed to do

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 84 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 10908 - 11318

The first thing I did was to research the responsibilities that the Head of school has and try prioritize them. Once I understood that the the Head of School is responsible for the effective general management of the School, for ensuring the provision of academic leadership and strategic vision, and for the quality of the student experience, I just tried to bear this in mind and simulate as best as I could.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 85 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 11323 - 11495

By researching about the topics, preparing a guide for the meetings that I could easily follow and looking for possible studies or research that could work with the issues.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 86 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 11500 - 11627

I prepared myself for my profile role by reading about it and looking for information about the specific duties I should have.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 87 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 11631 - 11948

I read the scenario and made a scheme on what the problems/challenges were so I knew what the rest of the people within the simulation thought in order to give solutions suitable for every member of the Valtance High School. Then, I read the scenario again and underlined the things that were interesting to comment.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 88 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 11710 - 11855

I knew what the rest of the people within the simulation thought in order to give solutions suitable for every member of the Valtance High School

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
empathy 0/10	empathy 0/10

Excerpt: 89 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 12175 - 12466

the benchmark and the practical examples I used in the courses I teach at the university. (For example, I thought of the movie Immersion (2009) <https://www.imdb.com/title/tt1378693/>). I revisited two books: Ken Robinson, „Creative Schools” and Ken Bain, „What the best college teachers do”.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10

Excerpt: 90 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 11953 - 12466

I printed the documents and I read them twice. I tried to understand the role of VALPE (my profile) in the school of Valtance. I tried to apply - in order to understand the problems encountered by the school of Valtance - the benchmark and the practical examples I used in the courses I teach at the university. (For example, I thought of the movie Immersion (2009)

<https://www.imdb.com/title/tt1378693/>). I revisited two books: Ken Robinson, „Creative Schools” and Ken Bain, „What the best college teachers do”.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 91 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 12471 - 12576

I was in charge of the 'English Department', so I read some articles on linguistic issues and approaches.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 92 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 12774 - 12818

I think I would use simulations as a teacher

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 93 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 12576 - 12645

I have discovered that simulations and role plays are not the same.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 94 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 12645 - 12773

I think that simulations are very useful for students to practice speaking and listening and they allow them to be very creative

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 95 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 12821 - 13017

Regarding my personal satisfaction with the course, I am very satisfied because they have been very well explained and we have had the opportunity to prepare ourselves for the practice in school.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 96 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 13021 - 13258

For each item, I have searched for an article proposing a descriptive study and learn from the strategies that are most optimal and try to apply them in our situation, as not everything can work, as it depends on the context of the school

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 97 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 13273 - 13417

I have written down everything we did during each session of the simulation in a Drive document where each of the members of my group could see.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
debriefing 0/10	debriefing 0/10

Excerpt: 98 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 13422 - 13466

Went over the materials prior the simulation

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 99 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 14102 - 14359

. I used the same strategy for the second meeting where I prepared a plan and studied the remaining four points thoroughly in order to solve all these problems together as a team and to make sure we unanimously agreed on the solutions and the decisions made.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 100 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 14627 - 14761

I thought that being well prepared before the simulation would have made it easier to interact and have good dialogical conversation.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10

Excerpt: 101 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 13422 - 14761

Went over the materials prior the simulation. I read the scenarios and profiles several times and I tried to understand each piece of information. I First of all I read the simulation scenario carefully together with all the roles, not only the role I was going to be playing. After

having a clear idea on the whole scenario I made a plan. Since there were 8 issues/inquiries to tackle, I decided to discuss 4 of these issues in the first meeting and the remaining four in the second meeting. Before having the first meeting I studied the first four issues carefully writing down some questions and notes on each of the issues so they could be discussed and tackled during the meeting. I used the same strategy for the second meeting where I prepared a plan and studied the remaining four points thoroughly in order to solve all these problems together as a team and to make sure we unanimously agreed on the solutions and the decisions made. Once my plan was in place I studied these questions and wrote down some possible solutions that I, as head of the school thought could be reasonable. Since I have 4 years of experience as a teacher, I also thought of some solutions a teacher would have come up with. I thought that being well prepared before the simulation would have made it easier to interact and have good dialogical conversation.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 8/10	simulation 0/10

Excerpt: 102 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 14765 - 14801

no special preparation was necessary

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 103 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 14807 - 14859

I reviewed some notes and issues from the sessions.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 104 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 15436 - 15597

I actually did not need to prepare a lot because I am a teacher in a language academy that is why I found myself familiar with most of the suggested situations.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 105 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 15602 - 15715

I looked for information the day before to prepare a script and summarising the PDF you provided in the platform

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 106 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 15436 - 15597

I actually did not need to prepare a lot because I am a teacher in a language academy that is why I found myself familiar with most of the suggested situations.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 107 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 15748 - 15882

s and the scenario many times. I really liked the idea of the simulation but in my experience, I could not learn much with that role.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

simulation 0/10	simulation 0/10
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 108 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 15722 - 16059

decided to read the profiles and the scenario many times. I really liked the idea of the simulation but in my experience, I could not learn much with that role. I would have preferred English teacher or head of school, but since my role was ValPar, I couldn't learn as many interesting things as I think I would if I had the other roles.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 109 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 16063 - 16101

Simulation is a motivating methodology

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Motivation 0/10	Motivation 0/10

Excerpt: 110 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 16265 - 16303

I read the scenarios and the profiles.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 111 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 16377 - 16624

Furthermore, many of the topics to address were related with content that has been learnt throughout the academic year, therefore, multiple notes from the course have been used such as the one dealing with lesson study, and active methodologies.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
simulation 0/10	simulation 0/10
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 112 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 16304 - 16624

51 *I read carefully the guidelines provided by our teacher from the UCV. Furthermore, many of the topics to address were related with content that has been learnt throughout the academic year, therefore, multiple notes from the course have been used such as the one dealing with lesson study, and active methodologies.*

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 113 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 16640 - 16679

quick reading of the provided materials

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 114 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 16686 - 16822

I looked for some information and did a word document with the most relevant points that I wanted to discuss and my opinion about them.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 115 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 16686 - 16822

I looked for some information and did a word document with the most relevant points that I wanted to discuss and my opinion about them.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
extended research 0/10	extended research 0/10

Excerpt: 116 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 16850 - 17126

a bit afraid about doing the simulation as I did not know how to do it, but after a while it was great. I think the simulation helped as to broaden our knowledge regarding some methodologies and different resources. From my point of view, it was quite an enriching experience.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 117 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 17126 - 17212

I enjoyed the storytelling the most. I felt like a teacher. I prepared some arguments.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10

Excerpt: 118 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 17217 - 17275

I studied the profiles and analysed their roles and goals.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

simulation 0/10

simulation 0/10

Excerpt: 119 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 17217 - 17275

I studied the profiles and analysed their roles and goals.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 120 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 17281 - 17427

I read the profiles and the scenario well looking for information about possible solutions to what was proposed in my role as head of the school

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 121 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 17432 - 17516

I read some papers and wrote down some ideas based on the expectations for my role.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 122 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 17521 - 17612

Firstly, I read the materials and after that, I prepare my profile so as to do a good job.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 123 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 17618 - 17669

did some quick reading of the provided materials.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 124 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 17669 - 17688

Did some research...

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
extended research 0/10	extended research 0/10

Excerpt: 125 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 17689 - 17728

And used the WhatsApp group for updates

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 126 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 17733 - 17907

I did some quick reading. I did some research the days before, because I was from the VALED department and I needed to mention some authors in order to back up my statements.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
extended research 0/10	extended research 0/10

Excerpt: 127 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 17913 - 18035

I have read the profile description and googled it so that I could expand my knowledge. I also have researched the school.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
extended research 0/10	extended research 0/10

Excerpt: 128 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 18042 - 18067

relied on my experience.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Previous Knowledge 0/10	Previous Knowledge 0/10

Excerpt: 129 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 18068 - 18181

My role fit what I want to do in the future so it seemed natural for me to have a role in the English department.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Previous Knowledge 0/10	Previous Knowledge 0/10

Excerpt: 130 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 18186 - 18219

I trusted my previous knowledge.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Previous Knowledge 0/10	Previous Knowledge 0/10

Excerpt: 131 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 18225 - 18374

I did some research about my profile role. I read a lot about their functions and thinking about how the head of the school in my school did his job.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

extended research 0/10	extended research 0/10

Excerpt: 132 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 18379 - 18428

I read the Word documents which were sent to me.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 133 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 18433 - 18767

I have taken notes of the different roles and the background of my role in specific in order to remember it, and also, be able to play it properly. I designed a plan with all the aspects concerning my department, and I assumed I was the only one, so there was a chance I had to be in charge of defending all our main discussion points.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 134 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 18772 - 18827

I have prepared some guidelines about what I had to say

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 135 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 18833 - 18952

looked for information and also about my role, then I prepared some notes so as to decide and lead the conversation.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
extended research 0/10	extended research 0/10

Excerpt: 136 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 18958 - 19044

I did further research about it and looking at ways to handle the position effectively

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
extended research 0/10	extended research 0/10

Excerpt: 137 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 19049 - 19115

I read my role in every topic and google the topics and take notes

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
extended research 0/10	extended research 0/10

Excerpt: 138 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 19171 - 19289

The first day of the simulation I did some research before as I have said because I needed it to support my arguments.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
extended research 0/10	extended research 0/10

Excerpt: 139 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 19475 - 19558

I prepared by reading up on some of the responsibilities that Heads of School have.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 140 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 19564 - 19594

I read the provided materials

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 141 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 19657 - 19690

I trusted my previous knowledge

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Previous Knowledge 0/10	Previous Knowledge 0/10

Excerpt: 142 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 19697 - 19712

some research.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
extended research 0/10	extended research 0/10

Excerpt: 143 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 19714 - 20242

think it is a good activity, both for students and for teacher. For students because it is something different and enjoyable and for teachers because this way we work and make efforts to improve our teaching. I think that if in the future I become a teacher I will use simulations, I like to create them and I would like to see the result of them and see if I have to improve something or not. Finally, yes, I am satisfied with simulations but I think that we lacked a bit of explanation to differentiate role plays from profiles.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

Satisfaction whole course 0/10

Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 144 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 20256 - 20327

I got familiar with the issues beforehand and could do the simulation.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 145 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 20332 - 20376

I got prepared through doing some research.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 146 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 20377 - 20543

I enjoy the whole process of the simulation. We should try our best to inspire our students to learn from each other. For this reason, our job has a special meaning.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 147 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 20543 - 20676

When I was doing this simulation, it has reminded me of my childhood. When I was a kid, some of my teachers didn't have to punish me.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 148 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 20681 - 20786

I got prepared by reading the scenarios and look for possible ways to bring different ideas to the table

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 149 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 20794 - 20870

felt more confident reading about the different topics before the simulation.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 150 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 20875 - 20972

I learned to investigate. I read a few articles about the situations that were about to be given

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
extended research 0/10	extended research 0/10

Excerpt: 151 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 20974 - 21148

Lesson study was new. Our group concluded that assistant teachers are a help in the classroom management. They give feedback to the students. Respect is our rule of conduct.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10

Excerpt: 152 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 21153 - 21241

I prepared summaries and schemes, so as to have all the information at hand (if needed).

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 153 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 21247 - 21354

I did my preparation of my profile and did research about the issues to be addressed during the simulation.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
extended research 0/10	extended research 0/10

Excerpt: 154 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 21246 - 21282

I did my preparation of my profile

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 155 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 21359 - 21548

I first read my profile, then the document for the simulation. I went through all the problems presented and tried to come up with different scenarios how these issues could be dealt with.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 156 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 21548 - 21665

I prepared my points of view and my arguments that were then discussed with my colleagues at the simulation meetings.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 157 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 21670 - 21749

I read online about the issues to later be able to discuss with my teammates.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
extended research 0/10	extended research 0/10

Excerpt: 158 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 21749 - 21835

Their perspective enlarged my view about some issues which I did not consider before.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 159 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 21840 - 21919

I tried to think like a parent, and I asked questions I considered appropriate.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
empathy 0/10	empathy 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 160 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 22055 - 22103

I reviewed the notes and issues to be discussed.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 161 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 22392 - 22469

. Positive classroom environment which must give some positive reinforcement.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10

Excerpt: 162 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 22516 - 22578

I think it was very positive and I enjoyed being a part of it

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 163 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 22580 - 22674

In the simulation I decided to think as a teacher facing these issues. I planned my strategy.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 164 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 22674 - 22746

I hope that in future years students can also do this kind of activities

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 165 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 22898 - 23004

simulations are completely flexible and you can create new ones where the only limit is your imagination.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 166 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 23495 - 23594

I tried to learn the responsibilities of the English department in language teaching and learning.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 167 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 23410 - 23490

ed and discussed our roles me and the rest of my team for better understandings.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 168 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 23326 - 23490

I read the documents in which there's the description of my profile role and we shared and discussed our roles me and the rest of my team for better understandings.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 169 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 23817 - 23893

I could understand the problems of flipped classroom in an EFL environment.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10

Excerpt: 170 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 23599 - 23893

I didn't know much especially what parents do in relation to school. By searching the web for details about my possible contribution as a parent (according to the scenario) in English language teaching and assessment, I could understand the problems of flipped classroom in an EFL environment.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 171 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 23898 - 24118

I did not know much about some issues. I imagined I was a Department English teacher at a school and I had to take a lot of things into consideration. As I had previous experience as a teacher, I was like I was at a job.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 172 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 23999 - 24048

I had to take a lot of things into consideration.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 173 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 24049 - 24118

As I had previous experience as a teacher, I was like I was at a job.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Previous Knowledge 0/10	Previous Knowledge 0/10
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10

Excerpt: 174 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 24124 - 24262

I thought about different ideas I could use and tried to flesh them out and make sure that every aspect of the question was accounted for.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 175 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 24267 - 24329

I read information about the issues presented in the scenarios

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 176 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 24331 - 24509

I learned that classroom management can be difficult but I have found that by standing your ground and not letting students find you soft, you can control a classroom perfectly.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10

Excerpt: 177 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 24514 - 24608

I decided to read more about new teaching techniques and how to deal with certain situations.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
extended research 0/10	extended research 0/10

Excerpt: 178 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 24620 - 24813

Lesson study' is a great experience. Both teachers can learn from each other, four eyes see better than two, therefore you can check more easily if a student is understanding something or not.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10

Excerpt: 179 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 25074 - 25187

I have read many times the scenarios and watched some YouTube videos instead of reading about some of the issues.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
extended research 0/10	extended research 0/10

Excerpt: 180 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 25193 - 25393

I looked for methodologies and platforms on the internet and books. I made a short biography about my life as an English teacher for VaLED and studied the different topics to deal with in the meeting.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10
extended research 0/10	extended research 0/10

Excerpt: 181 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 25224 - 25260

platforms on the internet and books.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
extended research 0/10	extended research 0/10

Excerpt: 182 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 25394 - 25538

I prepared a PowerPoint presentation for each topic and shared it with the components of the meeting. We solved each case with innovative ideas.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 183 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 25543 - 25657

I thought about what a Head of a School would do. From this point, I took some notes to prepare my interventions.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 184 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 25544 - 25593

I thought about what a Head of a School would do.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Previous Knowledge 0/10	Previous Knowledge 0/10

Excerpt: 185 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 25703 - 25835

I made a list of everything I had to make sure was covered in the meetings and which topics were most relevant for each participant.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 186 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 25837 - 25899

However, I felt that I needed some more preparation for my role

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 187 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 25662 - 25702

This experience has been very enriching.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 188 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 25900 - 25981

I would like to thank my teacher. Thanks for giving us this amazing experience.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 189 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 25985 - 26041

the English Didactics course I had last year helped me.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Previous Knowledge 0/10	Previous Knowledge 0/10

Excerpt: 190 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 26041 - 26134

In this course, the simulation has allowed me to get a sense of how meetings in schools work.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 191 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 26135 - 26161

It was a great experience

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 192 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 26169 - 26322

my team and me enriched the simulation with our ideas. I believe that we have learnt a lot about different techniques that can be used in our classrooms.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 193 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 26323 - 26376

It is true that sometimes more interaction was needed

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 194 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 26391 - 26520

it was a nice experience because even though we had a specific role, sometimes we started talking about our personal experience.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Previous Knowledge 0/10	Previous Knowledge 0/10

Excerpt: 195 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 26520 - 26620

Overall, I would say that it was a great experience because from these activities we learn by doing.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 196 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 26627 - 26726

consider myself a teacher, so I have tried to follow my intuition and ideas during the discussion.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

Previous Knowledge 0/10	Previous Knowledge 0/10

Excerpt: 197 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 26898 - 27101

I prepared for the simulation. I read my profile description and tried to put myself in the character's shoes, thinking about what I could say and how I would react if I were really part of that profile.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 198 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 27101 - 27148

Thank you for a lovely and interesting subject.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 199 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 27154 - 27366

I read thoroughly all the key points of my profile role, reflected deeply on them and interiorized them, so when it was time for the actual simulation, they felt very natural to me. I think reflection is crucial.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 200 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 27211 - 27334

reflected deeply on them and interiorized them, so when it was time for the actual simulation, they felt very natural to me

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
empathy 0/10	empathy 0/10

Excerpt: 201 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 27371 - 27479

I prepared my role in order to be ready for the questions and to know always which one was my point of view.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 202 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 27480 - 27672

I think simulations, even though they require a big effort from both teachers and students, are a great activity for fostering social, linguistic, problem-solving and critical thinking skills.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
critical thinking 0/10	critical thinking 0/10

Excerpt: 203 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 27860 - 27934

I was a little nervous at first but everything worked out fine in the end.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 204 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 27677 - 27768

Reading the documents provided about the role of each profile and the points to be addressed

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 205 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 27770 - 27858

It was an enriching experience overall, specially regarding the teaching language skills

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 206 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 27939 - 28003

I recalled personal experiences and studying the slides provided

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
extended research 0/10	extended research 0/10

Excerpt: 207 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 28039 - 28151

The simulation was a good and nurturing experience, and I am proud of my team because we worked extraordinarily.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 208 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 28125 - 28151

we worked extraordinarily.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

Peer 0/10

Peer 0/10

Excerpt: 209 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 28152 - 28198

Storytelling was great fun and very formative.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10

Excerpt: 210 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 28199 - 28252

I enjoyed it a lot and the post-story discussion, too

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
debriefing 0/10	debriefing 0/10

Excerpt: 211 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 28254 - 28298

By far, the subject I have learned the most.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 212 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 28304 - 28504

I read all the other profiles to know what role each one has so I can respect my role as best I can. I tried to figure out in each scenario where I should step into the discussion based on my profile.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 213 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 28561 - 28637

I was very happy with this role because I currently work as a private mentor

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Previous Knowledge 0/10	Previous Knowledge 0/10

Excerpt: 214 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 28651 - 28700

I could share my experiences with my colleagues.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
tutor 0/10	tutor 0/10

Excerpt: 215 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 28701 - 28811

I looked at the issues and considered whether I have or have not been in similar situations during my classes.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Previous Knowledge 0/10	Previous Knowledge 0/10

Excerpt: 216 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 28812 - 28937

If the answer was yes, I thought about my experiences, and if not, then I imagined how I would have dealt with the situation.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 217 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 28943 - 29063

I requested some extra help from my teacher as I read studies that presented similar issues from the needed perspective.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
tutor 0/10	tutor 0/10

Excerpt: 218 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 29102 - 29178

I look forward to sharing more ideas about our field with you in the future.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Motivation 0/10	Motivation 0/10

Excerpt: 219 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 29184 - 29229

I have read notes I have taken at university.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 220 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 29230 - 29328

I consider that I haven't learn that much about teaching English or helping special needs students

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10

Excerpt: 221 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 29335 - 29430

the participants in my group did not engage much on these topics or just gave personal opinions.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 222 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 29436 - 29533

Being part of this experience has been such an enriching part of my formative stage as a teacher.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 223 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 29534 - 29727

It has helped me to gain confidence and at the same time to integrate more concepts related to the educational practice, methodologies, strategies etc. and to know the advantages of simulation

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10

Excerpt: 224 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 29904 - 30021

I believe combining simulation and real teaching has an enormous potential that can be and must be used in our degree

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 225 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 30183 - 30217



as well as to cooperate between us

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 226 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 30250 - 30298

La simulación fue difícil para mi por el inglés

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 227 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 30464 - 30553

Me gustó la práctica en el colegio. Mi tutora me ayudó con la observación de Lesson study

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
tutor 0/10	tutor 0/10

Excerpt: 228 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 30919 - 31031

Me ha gustado más que el role play porque me parece un aprendizaje más significativo y, por tanto, más profundo.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 229 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 31174 - 31266

In my case, I could share the lesson study with my classmate, Sara and my tutor at school.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
tutor 0/10	tutor 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 230 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 33110 - 33185

I am so happy to have had such a chance and I definitely would do it again!

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 231 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 33185 - 33278

All the participants are professional and confident and have a wonderful view on education!

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
empathy 0/10	empathy 0/10

Excerpt: 232 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 33278 - 33387

I learned to identify students' needs through observation and thus focus more closely on the students' needs,

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10

Excerpt: 233 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 33476 - 33614

I was satisfied with my teacher at school because she helped me with everything, even she met with me after class to prepare this report.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
tutor 0/10	tutor 0/10

Excerpt: 234 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 34424 - 34577

A good research question is a prerequisite for choosing relevant theory and methods as well as for designing a lesson and selecting appropriate materials

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10

Excerpt: 235 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 34677 - 34856

Antes de empezar a aplicar el método Lesson study es importante informarse sobre el tema y establecer unos objetivos y preguntas de investigación para tener éxito en las sesiones.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10

Excerpt: 236 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 34862 - 34931

"I believe we must reflect on our own practice and personal beliefs.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
Previous Knowledge 0/10	Previous Knowledge 0/10

Excerpt: 237 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 33986 - 34042

the fact of working with another teacher in class helps.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
co-teaching 0/10	co-teaching 0/10

Excerpt: 238 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 33409 - 33474

defining the research question is vital to the success of the LS

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
research question 0/10	research question 0/10

Excerpt: 239 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 33279 - 33386

learned to identify students' needs through observation and thus focus more closely on the students' needs

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
observation 0/10	observation 0/10

Excerpt: 240 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 32083 - 32273

By shifting the teachers' focus from their own teaching to what the pupils are learning, LS creates more opportunities for examining the effects that the teaching has on the actual learning.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
analysis 0/10	analysis 0/10
observation 0/10	observation 0/10

Excerpt: 241 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 33393 - 33475

Very important - defining the research question is vital to the success of the LS.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
research question 0/10	research question 0/10

Excerpt: 242 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 34235 - 34288

A clear research question is almost half the job done

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
research question 0/10	research question 0/10

Excerpt: 243 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 34292 - 34423

An awareness of the importance of a clear and well-focused research question is the first step in designing a successful LS cycle.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
research question 0/10	research question 0/10

Excerpt: 244 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 34424 - 34496

A good research question is a prerequisite for choosing relevant theory

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
research question 0/10	research question 0/10
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10
extended research 0/10	extended research 0/10

Excerpt: 245 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 34677 - 34765

Antes de empezar a aplicar el método Lesson study es importante informarse sobre el tema

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10
extended research 0/10	extended research 0/10

Excerpt: 246 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 34768 - 34856

establecer unos objetivos y preguntas de investigación para tener éxito en las sesiones.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
research question 0/10	research question 0/10

Excerpt: 247 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 34932 - 35093

Collecting information about what goes on in our classrooms, analysing it and evaluating this information make us develop new changes to improve in our teaching.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10

analysis 0/10	analysis 0/10
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10
research 0/10	research 0/10

Excerpt: 248 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 35096 - 35211

en we go through ""lesson study research questions"" we are being reflective looking at what we do in the classroom

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

Excerpt: 249 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 35094 - 35267

When we go through ""lesson study research questions"" we are being reflective looking at what we do in the classroom, thinking about why we do it, and thinking if it works.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
analysis 0/10	analysis 0/10
research question 0/10	research question 0/10
observation 0/10	observation 0/10

Excerpt: 250 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 35269 - 35332

We go through a process of self-observation and self-evaluation

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
analysis 0/10	analysis 0/10
observation 0/10	observation 0/10

Excerpt: 251 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 35343 - 35490

It is very important to start the lesson study process with a question to be able to focus on the development of that question through observation.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
analysis 0/10	analysis 0/10
observation 0/10	observation 0/10

Excerpt: 252 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 35662 - 35780

I think simulations in English might help students to really think about their thoughts and allow them to express them

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 253 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 35782 - 35852

I have discovered a new way of engaging students in cooperative tasks.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 254 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 35853 - 35890

Surely, I will put this into practice

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

simulation 0/10

simulation 0/10

Excerpt: 255 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 35892 - 36086

In my opinion, i found the simulation we did kind of complicated, maybe because we didn't get to understand properly what was expected from us in the task. However, it's been a nice experience.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 256 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 36086 - 36217

Not sure what lesson study involves - but if you mean differentiation then knowledge of the learners should be improved by doing LS

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10

Excerpt: 257 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 36278 - 36345

It improves self-esteem and awareness of their own learning process

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10

Excerpt: 258 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 36347 - 36439

Motivation of both students and teachers improve and also the relationship among themselves.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

lesson study 0/10	lesson study 0/10

Excerpt: 259 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 36440 - 36531

I recommend 'lesson study' to anyone. I wish it was affordable for all schools and systems.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10

Excerpt: 260 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 36537 - 36697

El Lesson Study facilita el uso de las distintas nuevas metodologías, ya que muchas de ellas captan la atención de todo tipo de alumnos de una forma más eficaz.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10

Excerpt: 261 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 37117 - 37337

Perhaps it is too much for students/teachers doing their LS for the first time to be able to tackle all of its the complex aspects and this aspect may be a little less foregrounded both in their oral and written reports.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10

Excerpt: 262 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 37343 - 37558

El método Lesson study es una buena forma de dejar atrás las metodologías tradicionales que tratan a todos los alumnos por igual y que hacen que la atención de estos se acabe dispersando debido a su falta de interés

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10

Excerpt: 263 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 3149 - 3272

In my team, we could talk and adapt the story paying attention to children: the ones more motivated and the ones shier.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
Motivation 0/10	Motivation 0/10

Excerpt: 264 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 37926 - 38014

It helps us to slow lessons down and see much more related to our students' interactions

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
analysis 0/10	analysis 0/10
observation 0/10	observation 0/10

Excerpt: 265 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 38016 - 38081

We can improve, innovate and transfer practice more effectively.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
analysis 0/10	analysis 0/10
research 0/10	research 0/10

Excerpt: 266 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 38086 - 38181

It is extremely important to identify first the different learning typologies within the class.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
observation 0/10	observation 0/10

Excerpt: 267 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 38182 - 38333

With lesson study, as said before, we can identify our students' needs and then adapt learning typologies to their needs to achieve effective learning.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
analysis 0/10	analysis 0/10
observation 0/10	observation 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10
research 0/10	research 0/10

Excerpt: 268 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 38016 - 38080

We can improve, innovate and transfer practice more effectively.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10

Excerpt: 269 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 37854 - 37925

We get focused on students' actions to achieve the learning objectives.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
analysis 0/10	analysis 0/10
observation 0/10	observation 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10

Excerpt: 270 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 37762 - 37853

"We get real feedback from the learners and other teachers about the learner's performance."

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
observation 0/10	observation 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10
co-teaching 0/10	co-teaching 0/10

Excerpt: 271 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 473 - 720

Thanks to this course, I and my classmates could solve problems typical from school, by each having a different profile we could develop a feeling of empathy towards the profile, learning and putting ourselves in the other's place unconsciously.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
empathy 0/10	empathy 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 272 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 3059 - 3148

Lesson study was good to learn observation and talk about pupils' learning with my tutor.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
observation 0/10	observation 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
co-teaching 0/10	co-teaching 0/10
tutor 0/10	tutor 0/10

Excerpt: 273 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 8858 - 8959

I also made a point out of learning about the specific cultural differences of all of my team members

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
empathy 0/10	empathy 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 274 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 9035 - 9123

I felt very ready in all aspects so I can say my preparation was fruitful and rewarding.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
difficulty 0/10	difficulty 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 275 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 22105 - 22393

didn't understand lesson study. I think since the aim of LS is to improve the opportunities for learning then one would hope this would be so. Could it be anticipating misbehaviours from the first day of class? Asking them quick questions to empathize and having a bit of their background.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
analysis 0/10	analysis 0/10
observation 0/10	observation 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10

Excerpt: 276 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 24813 - 25069

You can control the class better and have a better feedback of the teaching-learning process within a lesson and along the term. Each teacher has a point of view and have an idea of how to improve the activities and the way to explain and clarify concepts.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10
co-teaching 0/10	co-teaching 0/10
tutor 0/10	tutor 0/10

Excerpt: 277 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 31321 - 31420

children have all agreed they loved the experience of having two teachers at the same time in class

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
co-teaching 0/10	co-teaching 0/10

Excerpt: 278 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 31798 - 31882

Students learn not only from teachers but also from other peers and from themselves.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10

Excerpt: 279 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 32274 - 32466

The teachers, especially pre-service ones, become aware that there may not be a one-to-on correspondence between what they think their pupils are learning and what they are actually learning.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
tutor 0/10	tutor 0/10

Excerpt: 280 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 32466 - 32684

Additionally, a focus on selected students creates opportunities for focusing on the effects of instruction on individual pupils with different learner characteristics and their potentially different learning outcomes.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10

Excerpt: 281 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 32901 - 33025

Lesson study allowed us to see pupils' learning by observing what we assumed was happening and what was actually happening.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
analysis 0/10	analysis 0/10
observation 0/10	observation 0/10

Excerpt: 282 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 33026 - 33105

It leads us to plan further lessons that were better matched to pupils' needs."

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
analysis 0/10	analysis 0/10
observation 0/10	observation 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10

Excerpt: 283 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 33747 - 33895

Learning is a lively process and heterogeneous groups make that no group is like others, moreover it is not the same teaching at 8 a.m. or at 4 a.m.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
teaching-learning 8/10	teaching-learning 0/10

Excerpt: 284 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 33619 - 33746

Lesson Study' and research should always go hand in hand, checking if the activities are worth being held or should be changed.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10

analysis 0/10	analysis 0/10
observation 0/10	observation 0/10
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10
research 0/10	research 0/10

Excerpt: 285 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 33896 - 34042

Sometimes to improve the teaching-learning process you can't prepare the same activities, the fact of working with another teacher in class helps.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10

Excerpt: 286 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 34048 - 34229

Sirve analizar y ayudar a resolver problemas dados en las aulas. Problemas que tienen solución, ya que con un análisis y un cambio en la forma de enseñar se puede lograr una mejora.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
analysis 0/10	analysis 0/10
observation 0/10	observation 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10

Excerpt: 287 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 34579 - 34671

Finally, it helps evaluate the learning outcomes and the effectiveness of the whole project.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
analysis 0/10	analysis 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10

Excerpt: 288 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 35491 - 35656

I enjoyed sharing teaching and learning experience with the members of team 8. We were very motivated to and interested in the educational approaches I spoke about.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 8/10	lesson study 0/10
Motivation 8/10	Motivation 0/10
teaching-learning 8/10	teaching-learning 0/10
co-teaching 8/10	co-teaching 0/10
Peer 8/10	Peer 0/10

Excerpt: 289 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 36223 - 36276

It is a more effective than other learning typologies

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
Motivation 0/10	Motivation 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10

Excerpt: 290 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 36703 - 37116

As I have no previous experience with LS, this response is based on this course. My impression is that the students seem to have learner characteristics in mind when choosing their target pupils, but they do not seem to always be following up consistently and thoroughly on the relationship between their teaching and the effects it has on the learning of the pupils with different learning styles and strategies.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
analysis 0/10	analysis 0/10
observation 0/10	observation 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10

Excerpt: 291 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 37560 - 37756

Con el Lesson study se pueden introducir nuevas formas de enseñar basadas en el aprendizaje cooperativo y la gasificación que motivarán más al alumno y que como consecuencia le harán aprender mas.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
Motivation 0/10	Motivation 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10

Excerpt: 292 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 38842 - 39035

The teacher needs to have a motivational role, in which students feel engaged and appealed to the matters they are working on. It is also important to construct a healthy relation with pupils.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Motivation 0/10	Motivation 0/10

Excerpt: 293 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 39070 - 39326

We can all learn from each other. Diversity in class should be taken into account. The diversity in class offers very positive aspects. it opens up student's minds and critical thinking. Expressing different concepts and ideas deals to enriching debates.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
critical thinking 0/10	critical thinking 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 294 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 40099 - 40549

There should be courses for teachers to prepare us for possible problems that could happen in class so that we know how to deal with them correctly and effectively. Many teachers everywhere are not prepared to deal with adverse situations and when the time comes they do not know how to react and what is the right way to proceed. Not only that, but they should also be taught not only how to deal with these situations, but also how to prevent them.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10

Excerpt: 295 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 40553 - 40644

For shared teaching through lesson study, the two teachers will teach in a coherent manner.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
co-teaching 0/10	co-teaching 0/10

Excerpt: 296 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 40772 - 40826

There should be good collaboration and peer- feedback.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

lesson study 0/10	lesson study 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
co-teaching 0/10	co-teaching 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 297 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 40648 - 40769

One teacher can explain the theory and the other one can provide exercises or focus on the practical side of the lesson.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
co-teaching 0/10	co-teaching 0/10

Excerpt: 298 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 40830 - 40954

The two teachers can be more careful and identify faster a misbehaviour if it is the case and can try to solve the problem.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
observation 0/10	observation 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10
co-teaching 0/10	co-teaching 0/10

Excerpt: 299 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 40957 - 41103

Parents should feel comfortable with this shared teaching since it only develops skills and promote co-operation, teamwork, tolerance and respect.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

lesson study 0/10	lesson study 0/10
co-teaching 0/10	co-teaching 0/10

Excerpt: 300 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 41250 - 41452

Shared teaching in lesson study can be really helpful not only for those students who need more help or to achieve classroom management, but also because it allows teachers to learn from other colleagues

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
co-teaching 0/10	co-teaching 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 301 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 42199 - 42345

Finally, encouraging them when they behave well is a good motivation for them to continue behaving well and creating a good atmosphere in class.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Motivation 0/10	Motivation 0/10

Excerpt: 302 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 42806 - 42914

Read your class"": try to know everyone in the class and act accordingly (adapt your teaching to each group)

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
observation 0/10	observation 0/10

teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10

Excerpt: 303 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 45670 - 45934

I believe it has been a different experience, in which one can learn many things related to teaching. The elements that are discussed in this type of sessions definitely help us to broaden our knowledge and encourage us to continue exploring other ways of teaching

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 304 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 45936 - 45986

Collective and individual work are both important.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 305 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 45987 - 46082

Teachers should do some research in order to learn new methodologies about classroom management

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 306 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 46357 - 46468

It is critical to be positive and create an environment where students can make mistakes without fearing them.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10

Excerpt: 307 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 46742 - 46986

In addition, teachers should have an emotional balance and they should control their emotions. Teachers also should set an example, because we are important references for our students. And also PATIENCE: the results cannot be seen immediately.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10

Excerpt: 308 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 47111 - 47241

I really appreciate this format, as it was absolutely new to me it was also a bit challenging in my role as a pedagogical advisor.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 309 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 47242 - 47340

In my point of working collaboratively was absolutely a great win --> changing ideas and problems.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 310 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 46992 - 47110

I have the idea of building rapport in class as key to classroom management, the help of changing seating arrangement.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
empathy 0/10	empathy 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 311 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 47346 - 47397

I would like to thank you for taking us to a school

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
real teaching 0/10	real teaching 0/10

Excerpt: 312 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 47399 - 47497

When you presented the activity to us, I thought it was going to be hard but I really enjoyed it.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 313 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 47497 - 47673

I hope I would have done better during the reflections but it was hard for me to express my ideas in the very right moment. I did not want to talk too much, but I believe I did

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
debriefing 0/10	debriefing 0/10

Excerpt: 314 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 47676 - 47831

Thank you for preparing this for us. I learned to anticipate to the students' behaviour. Try to plan their reactions. Thank you, I truly enjoyed the course.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 315 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 48130 - 48337

teachers need to normalize making mistakes as these are part of the students' learning process. Doing this, we are lowering the affective filter (Krashen) and learning can take place in a more efficient way.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10

Excerpt: 316 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 48857 - 49271

This tool is called CATs and it stands for Classroom Assessment Techniques. It allows the students to say what they found difficult and what they found easy during the course. It also permits teachers to readjust their classrooms' planning for the next class to address issues. From my point of view, this kind of assessment technique can set the wheels in motion into a perfect planning of the teaching activity.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
debriefing 0/10	debriefing 0/10

Excerpt: 317 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 50253 - 50409

thanks to my group's contributions and the literature I consulted I have been able to get a general idea of what is involved in good a classroom management.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 318 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 50410 - 50570

And, even more important, the fact that classroom management is particularly difficult in an ESL class (Macías, 2018). So, definitely, it was food for thought.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
difficulty 0/10	difficulty 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10

Excerpt: 319 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 50741 - 50963

One of the things I have discovered is that there are different classroom management problems that only appear in the English lesson. Also, I learnt about the interactionist, interventionist and non-interventionist styles.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes



classroom management 0/10	classroom management 0/10
extended research 0/10	extended research 0/10

Excerpt: 320 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 50971 - 51100

The classroom management built a relation that the students feel comfortable and respected and get a kind of free space if needed

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
relationship teacher-ss 0/10	relationship teacher-ss 0/10

Excerpt: 321 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 51104 - 51206

Appropriately formulate clear rules/structures at an early stage and the consequences of misbehaviour;

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
rules 0/10	rules 0/10

Excerpt: 322 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 49865 - 50059

another important thing that we agreed on is that teachers have to have clear expectations of what they want from their students. The fact that they know the things we are evaluating is a must.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
sharing goals 0/10	sharing goals 0/10

Excerpt: 323 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 49565 - 49855

On the other hand, we should not lose sight of the fact that teachers' behavior affects students' behavior because children are influenced by parents, teachers and peers. If the

teacher is responsible and friendly, the students will be like that as well. So, they are like little sponges.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10
teacher effect on pupils 0/10	teacher effect on pupils 0/10

Excerpt: 324 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 49286 - 49563

knowing the students and how to interact with each student is important because each one has a different background, personality and a different way of thinking. They need to feel that you are listening to them too. So, hearing the class is important to take the right action.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10
observation 0/10	observation 0/10

Excerpt: 325 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 48617 - 49271

Moreover, classroom management is also about having appropriate planning. If teachers do not plan in advance for the class, things can get really complicated. In fact, there is a tool that teachers can use to verify students' comprehension. This tool is called CATs and it stands for Classroom Assessment Techniques. It allows the students to say what they found difficult and what they found easy during the course. It also permits teachers to readjust their classrooms' planning for the next class to address issues. From my point of view, this kind of assessment technique can set the wheels in motion into a perfect planning of the teaching activity.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

lesson planning 0/10	lesson planning 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10

Excerpt: 326 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 47838 - 48616

With regards to classroom management, we agreed that teachers must create a positive and comfortable environment for students in a language classroom. For example, if the student doesn't understand an activity or an explanation, we have to show them that it does not matter if they fail. So, teachers need to normalize making mistakes as these are part of the students' learning process. Doing this, we are lowering the affective filter (Krashen) and learning can take place in a more efficient way. Also, teachers should speak in a welcoming tone no matter what happens, their reactions have to be controlled. And, for that reason, it is important to deal with their emotions; we cannot forget that they are teenagers which is one of the most difficult stages in their lives.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
atmosphere 0/10	atmosphere 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10
relationship teacher-ss 0/10	relationship teacher-ss 0/10

Excerpt: 327 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 50972 - 51355

he classroom management built a relation that the students feel comfortable and respected and get a kind of free space if needed.

☐ Appropriately formulate clear rules/structures at an early stage and the consequences of misbehaviour;

☐ let children who behave misbehaving more to attend classes to reduce interference; find out the reasons for the children's behaviour (observation)

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
atmosphere 0/10	atmosphere 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10

rules 0/10	rules 0/10

Excerpt: 328 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 49865 - 50060

another important thing that we agreed on is that teachers have to have clear expectations of what they want from their students. The fact that they know the things we are evaluating is a must.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10
sharing goals 0/10	sharing goals 0/10

Excerpt: 329 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 46468 - 46741

At the same time, teachers should have previously planned the lesson thoroughly and also we could use a tool called CATS, whereby students can make notes as to what they found difficult or interesting during the sessions in order to take it into account for the next class.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson planning 0/10	lesson planning 0/10
debriefing 0/10	debriefing 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10
observation 0/10	observation 0/10

Excerpt: 330 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 46084 - 46348

Also, having a nice atmosphere to work in class is quite important. We, as teachers, need to create a supportive learning environment and also, learn how to manage distractions and emotions in order to prevent bullying or any problem that can arise among students."

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
atmosphere 0/10	atmosphere 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10

Excerpt: 331 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 45238 - 45663

Consistent rules that are revised and adapted consistently with clear consequences.

Be fair but firm.

Always be prepared with extra activities for early finishers.

Teachers in the same school should have the same rules VS they should have their own ones.

We agreed that school should have rules to be applied by everyone and that students need to follow them since consistency is key for the well-functioning of the school.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson planning 0/10	lesson planning 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10
rules 0/10	rules 0/10

Excerpt: 332 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 44967 - 45232

Creating and maintaining a strong teacher-student relationship is the foundation of quality education. Students need a teacher that understands and supports them. If this relationship of trust and support is established, a student will be less likely to misbehave.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10
relationship teacher-ss 0/10	relationship teacher-ss 0/10

Excerpt: 333 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 44318 - 44961

Also, a climate of confidence and trust must be created by the teacher from the very beginning. We also need to pay attention to misbehaviours from a wider point of view, to understand what happened before and also after the misbehaviour took place. This technique

can help us, as teachers, to anticipate and prevent them and also to get to know our students better. A positive environment is also fundamental: teachers must be positive and give positive reinforcement and feedback, support students and show them cooperation and understanding. The course confirmed that all of us struggle with similar issues to become teachers. Thank you.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
atmosphere 0/10	atmosphere 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10
observation 0/10	observation 0/10
relationship teacher-ss 0/10	relationship teacher-ss 0/10

Excerpt: 334 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 44069 - 44317

Teachers must be active and examine quickly the class in order to anticipate misbehaviours from the first day of class. We need to know how students interact with their classmates and create a general overview of the classroom as soon as possible.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10
observation 0/10	observation 0/10

Excerpt: 335 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 43798 - 44063

he class can be divided into groups. Also, we need to have a set of rules and we have to stick to them, using a friendly tone when we tell the children the classroom's rules. The students need to understand that it is also their jobs to make the class going well."

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson planning 0/10	lesson planning 0/10

classroom management 0/10	classroom management 0/10
rules 0/10	rules 0/10

Excerpt: 336 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 43590 - 43797

If the children are not paying attention it means that the lesson is not interesting enough so we have to try and prepare a really interesting lesson, make it interactive and fun to capture their attention.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson planning 0/10	lesson planning 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10
Motivation 0/10	Motivation 0/10

Excerpt: 337 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 43346 - 43589

before the class, we have to make sure that the environment is alright for the children and the lesson is interesting. Moreover, we need to establish our authority in the classroom, making them realise that you have to be listened and respected

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson planning 0/10	lesson planning 0/10
atmosphere 0/10	atmosphere 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10
Motivation 0/10	Motivation 0/10
relationship teacher-ss 0/10	relationship teacher-ss 0/10

Excerpt: 338 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 43068 - 43337

It is a must that we understand that some problems of specific students may be due to personal problems of our students with their family, for example. So, it is also important that we offer them pedagogical support and try to be flexible with some specific situations.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10
relationship teacher-ss 0/10	relationship teacher-ss 0/10

Excerpt: 339 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 42918 - 43062

Importance of self-control.

- Try to create a positive atmosphere and solve problems in a way which benefits all parts involved in a conflict."

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
atmosphere 0/10	atmosphere 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10

Excerpt: 340 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 41594 - 42795

The first thing we believe should be done to prevent misbehaviours is to establish a few rules with the students in which they will have to agree to the conditions, this will make them themselves respect the rules they have agreed to have and we believe it will make them more aware. It is also important to know how to identify misbehaviours in order to avoid them. Set the rules clearly. On the other hand, in case a student is misbehaving, look for the reason for their misbehaviour, the reasons to solve it; do not always blame them as there may be external problems that are provoking this behaviour. Finally, encouraging them when they behave well is a good motivation for them to continue behaving well and creating a good atmosphere in class. There should be courses for teachers to prepare us for possible problems that could happen in class so that we know how to deal with them correctly and effectively. Many teachers everywhere are not prepared to deal with adverse situations and when the time comes they do not know how to react and what is the right way to proceed. Not only that, but they should also be taught not only how to deal with these situations, but also how to prevent them.

Code Applications



Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10
sharing goals 0/10	sharing goals 0/10
rules 0/10	rules 0/10

Excerpt: 341 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 41455 - 41587

- Establishing the rules from the very first day is important. Moreover, the different departments should establish the same rules.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10
rules 0/10	rules 0/10

Excerpt: 342 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 39332 - 40094

- The first thing I believe should be done to prevent misbehaviours is to establish a few rules with the students in which they will have to agree to the conditions, this will make them themselves respect the rules they have agreed to have and we believe it will make them more aware.

- It is also important to know how to identify misbehaviours in order to avoid them. Set the rules clearly.

- On the other hand, in case a student is misbehaving, look for the reason for their misbehaviour, the reasons to solve it.

- Do not always blame them as there may be external problems that are provoking this behaviour.

- Finally, encouraging them when they behave well is a good motivation for them to continue behaving well and creating a good atmosphere in class

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
atmosphere 0/10	atmosphere 0/10

classroom management 0/10	classroom management 0/10
observation 0/10	observation 0/10
rules 0/10	rules 0/10

Excerpt: 343 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 38339 - 39035

Nowadays disruptive behaviours and classroom management are difficult issues, are the young generations feel bored in class, and might bother the teacher or other classmates. It is a present issue in a lot of classrooms worldwide. On the one hand, it is important to remind the student what is expected from him/her during the lesson, to set a list of rules which must be respected and to create an atmosphere where the student feels comfortable even if he/she does not feel interested in the subject. The teacher needs to have a motivational role, in which students feel engaged and appealed to the matters they are working on. It is also important to construct a healthy relation with pupils.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10
sharing goals 0/10	sharing goals 0/10
rules 0/10	rules 0/10
relationship teacher-ss 0/10	relationship teacher-ss 0/10

Excerpt: 344 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 51363 - 51528

It is important to analyse the classroom context and behaviours in order to find common patterns and come up with approaches to solve difficulties in the classroom.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10
observation 0/10	observation 0/10

Excerpt: 345 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 51536 - 51829

rules and guidelines within the classroom have to be clear and consistent. Students should know why they are being penalised and understand that the classroom management system functions equally for everyone. The teacher should pass on to the students that the penalisations are not personal.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10
sharing goals 0/10	sharing goals 0/10
rules 0/10	rules 0/10

Excerpt: 346 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 51831 - 52177

There must be a connection between the teacher and their students. The teacher is not only a source of information, they have to show closeness and interest towards their students. It is very important that the student see their teachers as a human being. The teacher should know all the students' names and address their necessities individually

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10
teacher effect on pupils 0/10	teacher effect on pupils 0/10
relationship teacher-ss 0/10	relationship teacher-ss 0/10

Excerpt: 347 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 52181 - 52486

Another classroom management strategy is that students should follow some guidelines from the beginning of each lesson, in the sense that there should be an established pattern of sitting at their desks, entering the classroom, etc., so that there is a linear behaviour standard during the whole session."

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10

sharing goals 0/10	sharing goals 0/10

Excerpt: 348 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 52492 - 52766

I enjoyed the experience. But it was hard to take responsibilities as a head of the school. With this role I didn't feel quite comfortable sometimes. As with language learning, it is important to know what motivates the students and to pay attention to their learning styles

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 349 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 52773 - 52920

*Classroom management should be integrated in with classrooms activities.
Instructions must be engaged to ensure that students are active learners.*

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10

Excerpt: 350 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 52920 - 53121

English teachers should specify class rules, students' seating, eye contact, teacher talk, drawing attention, giving instructions, using pair. Group, setting the limits, give the whole class feedback...

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10
observation 0/10	observation 0/10
sharing goals 0/10	sharing goals 0/10
rules 0/10	rules 0/10

Excerpt: 351 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 53128 - 53376

This part is a moot point because each teacher may have a technique in order to deal with a disrupting classroom. To start with, we talked about the importance of giving instruction to the students but trying to avoid using a vast number of rules.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10
rules 0/10	rules 0/10

Excerpt: 352 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 53378 - 53622

Moreover, if students misbehave in the classroom, it was mentioned that if the teacher punishes them, it is important to tell them that is not personal. They have done something inappropriate and that is the main reason why they are punished.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10

Excerpt: 353 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 53623 - 53986

On the other hand, it is important to highlight the way in which students are seated on account of the fact that it can make a difference in students' learning. For instance, in the English classroom communication and group work should be enhanced in order to guarantee a well-rounded educational experience. Therefore, organization in the classroom is essential.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10

Excerpt: 354 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 53988 - 54473

Similarly, we also talked about making a line before entering the classroom, especially nowadays with the covid-19. Furthermore, we learned about the significance of writing on the

blackboard everything that is going to be seen in the sessions because in that way students do not feel lost. In my view, this a really important aspect, especially for those students who have more difficulties on account of the fact that they could prepare it in advance, and ask doubts to the teacher.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson planning 0/10	lesson planning 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10
sharing goals 0/10	sharing goals 0/10

Excerpt: 355 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 54479 - 54859

Classroom management is crucial for guarantee a good formation. If a teacher in incapable of controlling the class, the students will not be able to learn as many concepts as they could. For this reason, is so important to form teachers in management techniques as it is the base of the education process... Thank you for this opportunity to have good discussions after the practice.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10

Excerpt: 356 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 54865 - 55344

It is true that managing the classroom is an inherent aspect to the teaching profession. However, we should take into account that depending on the subject we are teaching it will be in one way or another. When we are talking about classroom management while teaching a foreign language, we should take into considerations, for example, that the methodology should be more diverse and the teacher should try to create contexts where communication happens and involves students.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10

Excerpt: 357 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 55206 - 55342

the methodology should be more diverse and the teacher should try to create contexts where communication happens and involves students

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
atmosphere 0/10	atmosphere 0/10

Excerpt: 358 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 55349 - 55501

Teachers should encourage recognition over punishment to create a better environment in the classroom, foster motivation, and thus improve the learning.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10
Motivation 0/10	Motivation 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10

Excerpt: 359 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 55507 - 55882

"I strongly consider that one of the most important things on classroom management - in terms of quality education- is the creation of a strong teacher-student relationship. When students feel supported and they trust on their teachers, it will be easier to feel confident and as a consequence, learn more effectively. Therefore, the student will be less likely to misbehave.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10
relationship teacher-ss 0/10	relationship teacher-ss 0/10

Excerpt: 360 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 55893 - 56218

I believe it is also important the establishment of some rules from the beginning, which mean respect not only the teacher but also the rest of the classmates. Setting rules not necessary mean an uncomfortable environment, but classroom will be a pleasant place in which they can learn and share their ideas without any fear."

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
rules 0/10	rules 0/10

Excerpt: 361 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 56224 - 56256

I learned how to document myself

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 362 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 56259 - 56404

o encourages initiatives from other classmates or teachers and the use of communication with the teachers at school to share and better teacher.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
tutor 0/10	tutor 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 363 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 56505 - 56565

I have questioned things that I would have never done before

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10

Excerpt: 364 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 56224 - 56639

I learned how to document myself, to encourage initiatives from other classmates or teachers and the use of communication with the teachers at school to share and better teacher. This experience has been extremely enriching and has made us mature as future teachers. Furthermore, I have questioned things that I would have never done before. All in all, I did learn and grow a lot thanks to this simulation project

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 365 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 56641 - 56821

I think there are many possibilities for this combination simulation-micro sessions-school practice Thank you for giving us the opportunity of enjoying such a meaningful experience.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 366 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 56827 - 56973

Gamification is a possible way to manage the classroom positively, this is, implementing positive reinforcement in the shape of games and rewards.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10

Excerpt: 367 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 56974 - 57246

Another possibility could be the use of tutorial hours in order to perform bonding dynamics and establish a democratically elected set of rules that all students should be following. These rules are subject to change and may be modified whenever they do not work properly.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10
rules 0/10	rules 0/10

Excerpt: 368 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 57247 - 57332

Thanks a lot for the opportunity you gave me to reflect on my own teaching practices.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 369 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 57338 - 57440

I loved this experience because my team was amazing and we tried to help ourselves as much as possible

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
empathy 0/10	empathy 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 370 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 57441 - 57700

I trust democratic classrooms and assertive discipline. The most important accomplishment of this course was that rarely is it possible to improve if we do not practice and take chances while using the language. In fact, I found this chance really enriching

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 371 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 57713 - 57876

It is advisable to preventively establish basic rules at the start of the course (basic and logic behavioural and performance rules) and enforce them at all times.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10
rules 0/10	rules 0/10

Excerpt: 372 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 57880 - 58089

It is essential to make the students understand that the teacher's main role is to help them, even when they are being punished they must understand it is not personal, and the teacher won't hate them for it.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10

Excerpt: 373 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 58093 - 58167

Time management is key. On many occasions, ICT can help speed up a process

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

classroom management 0/10	classroom management 0/10

Excerpt: 374 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 58176 - 58500

Some of the ideas that appeared in the simulation had already been tested in my internship. As teachers, we need to give clear instructions from the very beginning, cause sometimes rules are taken for granted but students think they can go over them, so it is essential to remind them the rules and to apply them every time.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Previous Knowledge 0/10	Previous Knowledge 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10
rules 0/10	rules 0/10

Excerpt: 375 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 58502 - 58892

Another aspect that I corroborated in my internship and appeared in these conversations is the idea that teachers are not just professionals that teach content, but also psychologists who have to help students and to anticipate different scenarios. In a classroom, we need to take control and to be aware of every different nuance in behaviour that can denote a bigger problem in students.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10
observation 0/10	observation 0/10
relationship teacher-ss 0/10	relationship teacher-ss 0/10

Excerpt: 376 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 58893 - 59304

A good idea is to use collaborative tasks when the group is not behaving well, so you can pair up students with different demeanours so one counterbalances the other and you take control of the situation shaping the class in a way that benefits you. Besides, this is a

perfect way for them to learn how to relate to others and to work collaboratively. Also, we should identify trouble-maker and engage students."

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10

Excerpt: 377 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 59250 - 59303

we should identify trouble-maker and engage students.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
observation 0/10	observation 0/10

Excerpt: 378 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 59310 - 59352

I find the simulation was overall positive

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 379 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 59354 - 59474

Lesson study taught me that if classes are prepared and all the teachers work in collaboration, the benefit is enormous.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
co-teaching 0/10	co-teaching 0/10

Excerpt: 380 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 59475 - 59632

I would say we were lucky to have been working with a team which has prepared the scenario very well, which made the experience more enriching for all of us.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 381 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 59633 - 59712

I would repeat this experience again in other subjects. It was an amazing one.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 382 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 59718 - 60120

It was a really nice experience. It was informative and I really liked the exchange of ideas, general educational situations and the informal chat. It's a great experience to broaden one's horizons. I would definitely take part again in such a simulation in other subjects. You can get a lot out of it and you reflect your own work, which is really important to stay or get professional, in my opinion.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 383 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 60126 - 60363

The simulation provided participants with the opportunity to discuss, to negotiate and to find the most appropriate solutions in the given context. It was interesting to see so many view points and communicate with all those involved.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 384 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 60368 - 60557

The course provided a great opportunity for all students to reflect and share their concerns about their educational realities, and to build off of one another to provide adequate solutions

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 385 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 60559 - 60733

We used the topics of the simulation as a spring board to spark discussion around certain issues, however I think that we didn't make use of the roles given in many occasions

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
difficulty 0/10	difficulty 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 386 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 60740 - 61224

As final comments on this subject, I would like to introduce that it has helped me personally to experience first-hand what I plan to do in my TFG for primary, to see different

methodologies that I can use and how to carry them out. This work has also helped me to broaden my perspective on education, it has helped me to open my mind a bit more in various aspects, learn more about education not only in the subject of English and the different perspectives of different departments.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 387 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 61227 - 61368

170 For me, this course was ultimately very satisfying and enjoyable, as well as providing new perspectives on teaching English to children.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 388 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 61369 - 61627

At the beginning it started out being a challenge for me. We started reading theory in the dossier and I was understanding the focus of the course but there came a time when we left the theory to one side, and we had to start improvising to do storytelling.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 389 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 62150 - 62564

he teacher introduced the simulations, and as I said before, we focused on preparing them beforehand and then recording ourselves, once again we wanted to have everything written down and under control but that wasn't the objective, then we understood that the

purpose was to improvise in the face of problems that arise in a school and to provide solutions as representatives of different departments in a school.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 390 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 61627 - 62059

We always carried our bag with various objects so that at any time we could go to the centre of the class and improvise a story, and this made me feel very nervous, I went to class with fear because I wasn't used to it. I think that in general, we are very used to having everything planned and prepared with a script and rehearsed several times beforehand, but in class we didn't do it this way and it generated a lot of insecurity

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
difficulty 0/10	difficulty 0/10
Previous Knowledge 0/10	Previous Knowledge 0/10
Micro-teaching 0/10	Micro-teaching 0/10

Excerpt: 391 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 63337 - 64478

I have realised that storytelling is not just sitting down to read a book and the children are quietly listening to a story. It is we, the teachers, who must give more weight to storytelling by adding pre and post teaching. During this we must take into account many factors that involve us and our realization of the storytelling because we are the ones who give it shape and linguistic importance and learning. Other factors come from the students, their personalities and needs, because you have to have enough skills to be able to hold everyone's attention. As an observer of the profile of the shy child, I have observed that they observe the storytellers but do not make any gesture with their face that expresses any emotion or feedback, that they do not participate when you ask for volunteers, that they do not repeat

the words when we ask them to, that whatever is a distraction for them (like the stones in the playground) they will be aware of it... But at the end I have realised that when the whole class participates as a group they are encouraged to do so. The fact that his classmates do it encourages the child to do it too.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
lesson study 0/10	lesson study 0/10
analysis 0/10	analysis 0/10
observation 0/10	observation 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10

Excerpt: 392 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 64484 - 64795

t is very important to develop a greater depth of knowledge concerning of learning and observation, understand how learning and teaching relate to the developing practice. Have very clear knowledge and objectives to be able to transmit to the students in a way that the learning reaches them in an optimal way.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
lesson study 0/10	lesson study 0/10
observation 0/10	observation 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10

Excerpt: 393 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 64797 - 64831

Research techniques and strategies

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
research 0/10	research 0/10

Excerpt: 394 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 64835 - 64902

Great environment and classroom management. - Feedback and rewards.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
atmosphere 0/10	atmosphere 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10

Excerpt: 395 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 64904 - 64958

Analysis the process and interpret the analysed data.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
analysis 0/10	analysis 0/10
observation 0/10	observation 0/10

Excerpt: 396 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 64958 - 65179

Simulations in teacher training: From my point of view of experience doing the simulation, I have to say that at the beginning I was insecure and thought it was difficult. I think it was because we had never do it before.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 397 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 65774 - 65979

The most of my information in the document is taken from the notes I have been writing in class. Also, from my own critical thinking that I have developed throughout the course and at the end of the course

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10
critical thinking 0/10	critical thinking 0/10

Excerpt: 398 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 65981 - 66121

The documents uploaded on the digital platform by the teacher have helped me to complete the ideas and information that I wanted to transmit

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 399 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 66270 - 66969

to develop thinking skills as well as language skills and there needs to be an appropriate balance between linguistic and cognitive challenge.” (Read, 2007) I love this because we often focus on the linguistic skills of the child and that they learn. all the information we teach, but it is also important to know how to educate students to create their critical thinking and to develop their cognitive abilities to come to conclusions themselves. Children should not be given everything chewed over, it is essential that they experiment and discover for themselves as well. That is why I think it is necessary for us as teachers to know the students and at the same time make them know themselves.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10
critical thinking 0/10	critical thinking 0/10

Excerpt: 400 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 66970 - 67497

The second is one by my teacher M. Laura: "If there's no challenge, there's no learning" This phrase was said by my teacher one of the first days of class and it marked me a lot because I had not approached education in that way. We are used to making everything easy for children, so she said that if we don't put a small degree of difficulty, of challenge, the children would not learn. At the same time, I took it to my personal field. Many times, in the university and in life we are overcome by certain problems that arise.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
ucv 0/10	ucv 0/10

Excerpt: 401 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 67950 - 68080

In my case, by doing the established activities, I have learned new concepts and new words in English that I did not know before.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 402 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 68504 - 68772

I think that at the beginning I was a bit lost in the subject because I didn't know very well what the objective of the subject was. It took me a bit to get into the rhythm of the classes and the way the class was given, since it was different from what we are used to

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 403 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 68774 - 69635

It is important to have an organized classroom as well as the lessons. Although we can also find unforeseen events in our classes, but we must have some skills to know how to deal with it. When giving the lessons it is important to know how to focus our voice and be clear. It is also important to know how to do a pre and post teaching between our actual teaching, in order to make more sense of the lesson and make it clearer, as well as knowing how to introduce what we want the children to learn. And it is necessary to refer to the games in a pedagogical way. We may think that games are simple entertainment but through games we can achieve many things and many learnings in this case of English. English lessons are important from the time children start school, that is when they must start being introduced to English so that their learning is correct.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson planning 0/10	lesson planning 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10
sharing goals 0/10	sharing goals 0/10

Excerpt: 404 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 69636 - 69850

The simulations between teachers are also important and interesting since you can put yourself in hypothetical cases and learn to solve them together or deal with school issues and know how to do between classmates

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 405 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 69852 - 70214

I think Carol Read's material has been quite interesting. It contained very important and interesting lessons about learning and educating children and knowing how to deal with

it. His contribution to storytelling, listening and speaking has been interesting. In general, it has been important and interesting to know his opinion to be able to work with children

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 406 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 70216 - 70656

The subject has been interesting in several aspects. Firstly, we have been taught the evolution of children in their learning and how to do it through Carol Read. I have also found interesting the lessons for storytelling and how to do it, as well as the pre-teaching and post-teaching since it is not something I would have done during these years. In general, these learnings have served me well and I think they are useful for my future.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
lesson planning 0/10	lesson planning 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 407 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 70663 - 70968

In this course I have been able to learn in a practical and group way, together with my colleagues, how the work in the children's classroom should be and how to develop our potential to the maximum in order to give a good teaching to the pupils, encouraging the participation and interest of the pupils.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 408 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 70968 - 71410

I have learned that to teach English, some resources that can be helpful for the acquisition of linguistic skills are songs or storytelling because through these we can teach vocabulary of the different areas. Another important aspect is the repetition, the repetition appears in the songs and the storytelling. In this subject I have learned the importance of identify different learning styles and rhythms of the pupils, so I can help them.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10

Excerpt: 409 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 71410 - 71573

Also, to know how important is the observation for me as a teacher, because, this way I can find many information about the students, this is about the lesson study

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
observation 0/10	observation 0/10

Excerpt: 410 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 71575 - 72100

Also there are important aspect to know for the teaching, like the importance of the routines, to establish patterns of behaviour, they are very important for the children, and between activities in necessary to do a good transition between one and another. And also, as a teacher is important to be consistent, this means to follow the rules, because we are the example to follow for the class. It is usually best as a teacher not to use any system of extrinsic reward to raise motivation as you expect everything to go well

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10

Motivation 0/10	Motivation 0/10
rules 0/10	rules 0/10
teacher effect on pupils 0/10	teacher effect on pupils 0/10

Excerpt: 411 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 72102 - 72639

Storytelling is a moral learning opportunity. In this activity is important to keep a good intonation and pronuntiation... With this exercise we are working vocabulary retention and structure assimilation. With the storytelling we can teach contents in a funny and dynamic way, soy the can learn and at the same time have fun. In the storytelling is important the repetition for the vocabulary, interaction with the students, and between them, the gestures to express better, be close, keeping the eye contact and giving immediate feedback.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10

Excerpt: 412 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 72640 - 73414

lesson study in English classes Lesson study is a professional learning process. It focuses on student's learning and progress through the development of a series of specific pedagogical techniques in this process, two or more practitioners work together developing their practice within the same classrooms, focusing on the learning needs of their own students, this is very helpful for the pupils, the opportunity of having two teachers makes everything easier. They keep a record of what they learn, transferring into practice the knowledge. As a future teacher this is very important for me, because with the observation I can find many information about the students. So this way I would be able to give an answer to them according to their individual educative needs

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
observation 0/10	observation 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10

co-teaching 0/10	co-teaching 0/10
research 0/10	research 0/10

Excerpt: 413 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 73416 - 73754

In this subject I have learned a lot with the simulations, this activity was very special because it was a new thing for me and I really enjoyed this activity, and I find it very useful, because in the future in my work as a teacher I want to be able to give the best of me, so with the simulation I can learn a lot about how this works.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 414 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 74105 - 74643

I must admit that at the beginning I did not know what to expect of the subject. I even thought it was going to be just about ways of teaching English and literature for the older ones. I love English and reading so it was and it is the perfect combination. On the first days we could see a hint of what was coming and I was really eager to learn how to tell stories the way teacher Laura and Michael Rosen do. Actually, it aroused my curiosity for storytelling and teaching English, since it is the first subject of English specialization

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 415 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 74663 - 74979

in terms of the simulation, I must say that I felt very anxious and worried because it seemed to me I was taking a stab in the dark and I had a role of great responsibility so I did not want to fail me nor my group. However, I truly think I did a good research job and preparation and both simulations went smoothly

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
difficulty 0/10	difficulty 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10
extended research 0/10	extended research 0/10

Excerpt: 416 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 77127 - 77380

As a suggestion I would like to add that for future courses it would be convenient to work a little on the simulation in the classroom, personally it was a job that cost me a lot to face it since I did not fully understand its purpose and functionality.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 417 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 79113 - 79389

I consider that the time we have dedicated in class to preparing the storytelling for the children has been important, and above all the numerous rehearsals where we were given feedback to be able to improve have been of great help. It has been a very enriching new experience

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
real teaching 0/10	real teaching 0/10
Micro-teaching 0/10	Micro-teaching 0/10

Excerpt: 418 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 79394 - 80004

lesson study in English classes: I have learnt a new method to analyse the learning process and the teaching practise. I consider that it is a great opportunity to share experiences or opinions to improve, with the aim of adapting our classes as much as possible to our

students. One of the problems that can arise when introducing this method is that students are distracted by the presence of so many new people in the classroom. A solution can be that the teacher should enter in the classroom in a progressive way, allowing the students to become familiar with the presence of more adults in the classroom.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
reflection, dialogue 0/10	reflection, dialogue 0/10
analysis 0/10	analysis 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
co-teaching 0/10	co-teaching 0/10
tutor 0/10	tutor 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 419 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 80007 - 80275

simulations in teacher training: As I have already mentioned before, I consider that the simulations that we have carried out in class should have been introduced a little and have explained their purpose and operation since, at the beginning, we were all a bit lost.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 420 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 80285 - 80943

once we understood the dynamics and started acting without a set script, we really enjoyed it. It was very interesting to see us act as if we were holding a real meeting, the ideas were emerging on their own and a debate was being created from which we could learn a lot. It was a dynamic and different way to what we are used to sharing opinions, ideas, resources and activities that shape us for our future. The simulations introduced us a little to the reality

that we are going to live when we start working, and gave us the opportunity to begin to be aware that in a school there are problems to solve, people with different opinions and rules to follow

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
empathy 0/10	empathy 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 421 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 81305 - 81621

I have to say that I have really enjoyed the projects that have been presented in class, and I have learned a lot both linguistically and when it comes to having to expose myself in front of the students. From this subject I am left with many learnings that I am sure that I will be able to apply in my future work."

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 422 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 81628 - 81976

It is worth noting the importance of this subject since its usefulness is very great in terms of knowing how to promote English in the little ones. In terms of language, we have also acquired various knowledge. Related to language skills, we have been able to develop fluency in speaking English and techniques to encourage these skills in children

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 423 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 81996 - 82484

we have learned different ways to manage the class when telling a story, such as surprise, approaching them, wearing characteristic clothing. Thus, we have worked a lot on storytelling, learning how to tell stories in the classroom to attract the attention of the students and make them understand the story even if it is in English. Another important factor related to storytelling is carrying out activities both before, during and after to better establish the knowledge of the students

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10

Excerpt: 424 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 82616 - 82796

Finally, highlight the different simulations carried out in class with which we have been able to acquire different roles and learn more deeply about the contents of the classroom.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
empathy 0/10	empathy 0/10

Excerpt: 425 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 82799 - 83003

this subject we have worked from different books in which we observe a large amount of content treated in the classroom. With the help of these books, we have been able to read and enrich ourselves more.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 426 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 83004 - 83206

To conclude, from my point of view I consider this subject to be very useful since I have never had anything like it, and I believe that it is content that we must learn in order to be English teachers"

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 427 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 83212 - 83437

I have learned a lot in this course. You can tell that Laura is an expert in the subject, her explanations are very reasoned and clear, even if the topics are complicated, and she makes sure that we understand everything well

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 428 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 83419 - 83512

and everything well. The materials are very complete and give us more resources to go deeper.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 429 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 83525 - 83688

the exercises are realistic, the kind of assignments that we will have to face when we start to work, and allow us to apply what we have learnt and test ourselves

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10

Excerpt: 430 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 83690 - 84047

As far as storytelling is concerned, I have to say that it was the last experience for me as a student in a school as I finish my degree in July. Besides, being an observer I had the opportunity to observe the reaction of the shy children in the three classes which helped me to know how to help the future shy students I will have in my class in the future

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
observation 0/10	observation 0/10

Excerpt: 431 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 84049 - 84259

In conclusion, I have to say that this subject has been my favourite of the whole English course as we have been able to put into practice the knowledge we have been taught, such as simulation and storytelling.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
real teaching 0/10	real teaching 0/10
simulation 0/10	simulation 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 432 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 84265 - 84484

I really enjoyed the micro-teaching part with the preparation of the storytelling for the children, although I didn't know well my group partners, I ended up having a great time preparing the story and with the children

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

storytelling 0/10	storytelling 0/10
real teaching 0/10	real teaching 0/10
Micro-teaching 0/10	Micro-teaching 0/10

Excerpt: 433 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 84486 - 84714

I saw this part as really interesting, although I think we might have needed some more guidance before doing the simulation, we were lost at first with the recording and everything and I think we could have done it much better.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 434 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 84714 - 84981

Honestly, I have enjoyed the subject, despite feeling that we have been left to be too autonomous and content has been lost along the way. I would have liked more explanation on some topics, such as lesson study, but otherwise I think it has been quite entertaining.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 435 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 84981 - 85110

I would have also preferred some orientation with the simulation part because we got lost and we didn't know how to approach it.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 436 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 85110 - 85214

However, I really enjoyed the final part. The storytelling with the children was very fun and enriching.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
real teaching 0/10	real teaching 0/10

Excerpt: 437 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 85222 - 85376

"In general, I consider that it has been a very practical subject in which we have been able to clearly see the relationship between theory and practice.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 438 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 987 - 1169

Another point in favour of simulation is that it contributes to the development of the four skills, so that we not only resolve conflicts that can help us in real life, but also learn

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10

Excerpt: 439 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 1765 - 2328

I am really happy to have discovered simulation, micro-teaching and story-telling so well connected. I believe these active methodologies help us learn and practice in our degree, and also help young pupils learn the language in a meaningful context. Besides, with all the

requirements of the law that we have to comply with, I believe it is a wise choice for learners and teachers to have fun while learning and teaching. I would very much like to implement this in my classes. The way it was presented by my teacher facilitated the comprehension of the methods.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
simulation 0/10	simulation 0/10
Micro-teaching 0/10	Micro-teaching 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 440 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 2745 - 2924

it was a great opportunity where we could experience real-life situations that we might encounter in our professional future. It's a great way of getting prepared for our careers.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 441 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 3277 - 3646

The simulation made me think about my current and past experiences. I have found simulations really enjoyable. I believe it is important to make learners engage with the activity and simulations are perfect for that. I will most definitely use simulations in my lessons. I have learned a lot, particularly about active methodologies and gamification during this course

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Previous Knowledge 0/10	Previous Knowledge 0/10
Motivation 0/10	Motivation 0/10

Excerpt: 442 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 4076 - 4364

9 *First I read the scenarios and after that i tried to understand. I have also documented on the internet to a better understanding. I am really thankful because I have been able to share ideas with my team. It has increased my knowledge about ESL and I have also learned to lead a team.*

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
reflection, dialogue 0/10	reflection, dialogue 0/10
simulation 0/10	simulation 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 443 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 5491 - 5718

Simulation is a very useful technique to put the students in real-life positions, as well as it is a wonderful technique for them to know their strengths and weaknesses regarding the communicative skills in the second language.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10

Excerpt: 444 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 5896 - 6176

I would have preferred to have micro-teaching just with our teacher and not in front of our classmates. I knew they were not children ...Moreover, I believe I have learned a lot. I have activated metacognitive skills in this way although I don't know if understand what this means

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
Micro-teaching 0/10	Micro-teaching 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
critical thinking 0/10	critical thinking 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 445 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 6843 - 6931

LS gives you the opportunity to work closely with your colleagues within the Department.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 446 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 6932 - 6989

Furthermore, you can learn from your colleagues' comments.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
tutor 0/10	tutor 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 447 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 14871 - 15027

I think I have learned that while it's great to expose students to different scenarios on paper, there is nothing like the real deal – real life experience

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
simulation 0/10	simulation 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10

Excerpt: 448 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 15029 - 15224

However, when real life experiences cannot be created during the classes, simulations bring us closer to the goal in a way that students can enjoy it as if they were playing outside the schools.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
simulation 0/10	simulation 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10

Excerpt: 449 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 15225 - 15431

es, I would use simulation but not too often. Once per term maximum. It is a great experience for the teacher and the students and they can create a stronger link and develop their values in a creative way.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
empathy 0/10	empathy 0/10

Excerpt: 450 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 16063 - 16259

Simulation is a motivating methodology in which students become actively engaged in a real-life task to achieve. By reading carefully the situation and the profiles I could prepare the simulation.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10

Excerpt: 451 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 21924 - 22049

I was a ValPar so I tried to be thinking as a real parent would have felt if their kids were facing some educational problems

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
empathy 0/10	empathy 0/10

Excerpt: 452 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 22747 - 22887

I've realised that simulations are key to experience situations that we are going to face in real life, so it is a perfect way to prepare us

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10

Excerpt: 453 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 23005 - 23320

hanks to this activity, you can work with any topic or scenario and those involved in the activity have to work hard, so they are becoming specialist in that area at the same time that they are facing real-life experiences.

This activity has been a wise decision and I am willing to use it with my future students."

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10

Excerpt: 454 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 26805 - 26893

my colleagues were really opened to all the proposals so we came, easily, to conclusions

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
difficulty 0/10	difficulty 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 455 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 30031 - 30219

this experience has allowed me to understand how important is for teachers and professionals to investigate, to read and to be prepare for real world, as well as to cooperate between us.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
empathy 0/10	empathy 0/10
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10
research 0/10	research 0/10

Excerpt: 456 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 30555 - 30718

Es una buena forma para el profesor de observar a cada niño individualmente y así poder determinar cuales son sus dificultades o sus formas de aprendizaje ideales.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10

Excerpt: 457 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 30300 - 30458

LS considero muy efectivo, ya que se descubre y elabora otra forma para atraer la atención de los distintos tipos de alumnos y lograr un aprendizaje de estos.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10

Excerpt: 458 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 29749 - 29903

I also believe that getting to know how education is addressed has given me a wider perspective of this job and the educational challenges we have to face.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 459 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 31067 - 31172

The most educational practice was with lesson study. This really depends on the people involved in the LS

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10

co-teaching 0/10	co-teaching 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10

Excerpt: 460 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 31574 - 31695

We also noticed they learned better not only because they had fun, but also they felt a better support from the teachers.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10
co-teaching 0/10	co-teaching 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10

Excerpt: 461 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 31696 - 31798

A student learns much better if they are having fun because they are more concentrated and motivated.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
Motivation 0/10	Motivation 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 462 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 31888 - 32020

Es una forma de mejorar la enseñanza y hacer que alumnos con distintos tipos de necesidades e intereses aprendan de una forma común.

Code Applications



Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10

Excerpt: 463 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 32026 - 32273

LS seems to me to be the most effective in this respect. By shifting the teachers' focus from their own teaching to what the pupils are learning, LS creates more opportunities for examining the effects that the teaching has on the actual learning.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
analysis 0/10	analysis 0/10
observation 0/10	observation 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10
research 0/10	research 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10

Excerpt: 464 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 32690 - 32894

El Lesson study me ha parecido muy útil ya que se tiene en cuenta que no todos los estudiantes tienen los mismos ritmos y formas de aprendizaje y se intenta diseñar la sesiones de forma que todos mejoren.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10

Excerpt: 465 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 30724 - 30919

Creo que las simulaciones son una forma de trabajar las mismas ideas de un libro pero acercándolas más a la realidad del estudiante para que pueda meterse en los zapatos de los demás totalmente.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10

Excerpt: 466 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 31037 - 31065

The simulation was ok for me

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 467 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 31423 - 31572

d the fact of learning through communicative competence activities, games, cooperative work, speaking in pairs and small groups... They simply loved it

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Motivation 0/10	Motivation 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 468 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 50061 - 50242

Particularly, I found this topic of the simulation really useful because we might not have the opportunity during the courses to deal with classroom management in an ESL classroom.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 469 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 50576 - 50740

I had the opportunity to read the article on classroom management styles in relationship with classroom climate and school achievement and I find it so interesting.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 470 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 62579 - 62923

we went deeper into the practice of storytelling, and we prepared a preteaching, a story, and a post-teaching to perform it in the school. At the end, my opinion about the course is that it is quite necessary to go out of the theoretical and put into practice situations in real contexts because that is what you are going to face in the future

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
real teaching 0/10	real teaching 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
Micro-teaching 0/10	Micro-teaching 0/10
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10

Excerpt: 471 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 62925 - 63006

The course has offered me a lot of material and ideas for my future as a teacher.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 472 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 63006 - 63336

About the real teaching at Sagrado Corazón of Godella School I would like to say that it has been a very enriching experience for the whole group, as we can rarely put into real practice the plans we make for the children. In this way we have been confronted with reality and with what is going to be our profession in the future.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
real teaching 0/10	real teaching 0/10
difficulty 0/10	difficulty 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
Micro-teaching 0/10	Micro-teaching 0/10

Excerpt: 473 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 65180 - 65764

Discussing the different ideas and listen the opinions and contributions to solve the problem of the simulation made me open my mind to another options of thinking. At the end we conclude summarizing our ideas and discussions arriving to a common idea. And I feel that this is what's is going to happen in my future job as a teacher with the co-workers. To conclude I feel that doing simulations give us a vision of what problems we can see in the schools and how we could face with them so that's why I believe those are a really good way to practice and feel the future closer to us.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
empathy 0/10	empathy 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 474 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 68080 - 68320

Through the simulations I also learned new methodologies because I had to investigate them and work on them to be able to talk about it. I consider games are a very important pedagogical tool because playing is how children really learn. F

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 475 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 67797 - 67949

I think this subject has been very useful for our future teacher because we have carried out activities that we had never done before in other subjects.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 476 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 68319 - 68497

Finally, I want to say that I liked the final project going to the Sagrado Corazón school because doing the practice with children is when we really learn to correct our mistakes

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
real teaching 0/10	real teaching 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10

Excerpt: 477 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 73755 - 74099

I am very happy with all the learned in this subject, this was very practical, and that is what I liked the most. Because, I think, that is the best way to learn. The storytelling and the simulation has given me many resources to work with the students, and fortunately I could see it in the real life thanks to the storytelling at the school.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
real teaching 0/10	real teaching 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 478 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 74980 - 75719

When it was time to prepare the storytelling I really felt overwhelmed and a little bit alone because most of my colleagues did not use to come to class, therefore I had to prepare most of the story myself. In the end, I received help of some of my colleagues and it really made a difference. The storytelling was creative, original and educative. Notions and concepts about classroom management When we did the storytelling I was able to see how much I have learnt about classroom management, as some children had disruptive behaviour I was amazed by the way I handle the situation. Some strategies I used for classroom management were counting to 5, making disruptive and distracted children participate, giving voice to the shiest ones...

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 5/10	storytelling 0/10
difficulty 5/10	difficulty 0/10
Linked to Reality 5/10	Linked to Reality 0/10
classroom management 5/10	classroom management 0/10

Excerpt: 479 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 75719 - 76619

Laura has taught me almost everything about storytelling. I tried my best coping her because she knows how to draw everyone's attention by changing her voice, moving around the class, using the element of surprise, looking straight to the eyes of all children, repeating words and structures, letting them talk and participate, translating difficult and key words, asking them personal questions and making the most of every learning situation. the course. I truly believe I have learnt a lot from the simulations and the storytelling thanks to the way teacher Laura teaches: she links theory to practise which makes it harder to forget. However, I have to admit that at the beginning I was really nervous about performing both the simulations and the storytelling because I do not like improvising. Nevertheless, that is something I have also learnt: not to be afraid of being spontaneous. Thank you

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
real teaching 0/10	real teaching 0/10
simulation 0/10	simulation 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 480 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 76626 - 77127

The subject in general has been very dynamic and interesting in which we have been able to apply the theory to the practice. As future teachers, this is a very relevant aspect in our daily life at the university and it is not taken into account. Most of the subjects we take today are based solely on learning theory a traditional way. Honestly, we learn much more when we put what we have learned into practice, when we make mistakes and learn from its and when we progress by teaching it repeatedly.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10

Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 481 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 77381 - 79112

On the other hand, once we did the first one, I was very comfortable representing the school meeting with my classmates and I enjoyed debating and deciding on such contemporary issues in our profession. Among other things, I have learned some ideas to prevent misbehaviour in the classroom, such as routines, rules, getting to know our students better, such as their tastes or interests, to achieve a positive learning environment. I believe that the importance lies in creating an appropriate work environment so, I have learned the need to establish agreed rules with the students, so we get them to get much more involved since they have been included in the responsibility of writing the rules, punishments, and rewards. In addition to that, our students must have individualized attention that respects each of the learning rhythms. Some ideas that I like a lot was the extra activities for early finishers, with this resource we keep all students working throughout the class session and we prevent those who have a slower pace from feeling pressured or at a disadvantage. In other words, we achieve a more individual and effective teaching- learning process. Bearing all this in mind, it is important before acting to know our students and analyse what happens in our class in order to control it much better. With storytelling, I learned a new resource to apply in the classroom and that is of great help to work on all kinds of content. It is true that it takes a lot of work and must be combined with a teaching sequence to scaffold content. However, if it is done properly and we manage to capture the attention of our students, we will ensure that their learning is real and based on experience rather than memorization.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
lesson planning 0/10	lesson planning 0/10
lesson study 0/10	lesson study 0/10
simulation 0/10	simulation 0/10



Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
empathy 0/10	empathy 0/10
analysis 0/10	analysis 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10
observation 0/10	observation 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10
rules 0/10	rules 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10
relationship teacher-ss 0/10	relationship teacher-ss 0/10

Excerpt: 482 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 85376 - 85622

The simulations are like a role play in which we have simulated a situation that we will probably experience in our future as teachers. On the other hand, we have learned very useful strategies to catch the attention of children, to motivate them

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
Motivation 0/10	Motivation 0/10

Excerpt: 483 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 85625 - 85701

All through the story and we have also been able to put them into practice.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10

Excerpt: 484 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 85625 - 85701

All through the story and we have also been able to put them into practice.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
real teaching 0/10	real teaching 0/10

Excerpt: 485 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 85701 - 85809

I think the simulations are a very good way to experience a real situation that we will find in our future.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10

Excerpt: 486 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 85809 - 86033

I learn different forms to solve problems and dialogue with my mates about decisions in a fictional school and the difficulties in agreeing. I have also learned new useful methodologies to practice in my future as a teacher.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
empathy 0/10	empathy 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 487 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 86034 - 86381

What I liked the most about this subject was, without a doubt, the storytelling. Having the opportunity to live this experience with the children has been wonderful. It has given me confidence, security, and of course I have learned the difficulties that we can find in a classroom with groups of different children and we have been able to adapt.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
real teaching 0/10	real teaching 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 488 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 86382 - 86608

As for the simulations, maybe in the first one we were a bit lost because we didn't understand it, but I think it's a very good strategy to learn to improvise. In conclusion, I have an incredible experience with this subject."

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
difficulty 0/10	difficulty 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 489 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 86619 - 86855

my experience, at first this course was a little bit confusing because I didn't really get the purpose of this course. Then, with time I started to get it. Now, having finished the course, I can say that I've come to enjoy this course.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 490 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 86856 - 87014

It is true that I didn't really see the the point of the simulation but with the second one I learnt some new strategies and knowledge about class management.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

difficulty 0/10	difficulty 0/10
simulation 0/10	simulation 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10

Excerpt: 491 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 87015 - 87174

In conclusion, I would say that now that the course has finished, I can say that despite what I initially thought, I've found this course useful for my future.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 492 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 87266 - 87400

When it comes to classroom management, I'd never heard of the shared classroom method and it was really interesting to learn about it.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10
co-teaching 0/10	co-teaching 0/10

Excerpt: 493 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 87401 - 87595

I had to do a lot of research about this since I had to be a teacher in the simulations and it's been very helpful for me and I have already used some of them with the kids which I teach English

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10



extended research 0/10

extended research 0/10

Excerpt: 494 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 87597 - 87966

lesson study in English classes. It surprised me a lot to hear about this method, but after doing some research, it seems very useful, even though I'd probably be very insecure if I had that much teachers observing my classroom. But I think it really helps you to know about your flaws and strengths so that you can become a better teacher and help more your students.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
observation 0/10	observation 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10
co-teaching 0/10	co-teaching 0/10
research 0/10	research 0/10

Excerpt: 495 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 87966 - 88160

As regards simulation, I didn't really get why did it had to be a simulation of a teachers meeting. But to be honest, thanks to this I did a lot of research on all of the topics of the subject.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10
extended research 0/10	extended research 0/10

Excerpt: 496 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 88160 - 88400

To sum up, I think all is left to say is thank you for helping us to learn to be better teachers of ESL and for surprising me because you've definitely surprised me. I didn't think that I was going to learn as much as I did on your subject.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 497 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 88406 - 88594

the practice part I think that was the best part of the subject, and of the entire four-month period sometimes, because was when we really can use what we learn, and try to teach children.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
real teaching 0/10	real teaching 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 498 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 88595 - 88693

With Laura we try a different methodology, where we have a constant conversation with the teacher.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
ucv 0/10	ucv 0/10

Excerpt: 499 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 88693 - 88820

The topics and skills of the course that we learnt where always with practice. I think that made the course easy and near to us

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 500 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 88822 - 88933

The training of the storytelling was so grateful, because that made that we feel safe when we go to the school.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Micro-teaching 0/10	Micro-teaching 0/10

Excerpt: 501 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 88934 - 89119

Also, the thing of made our storytelling in front of all our classmates and saw their storytelling, give us a comfort. The thing of change opinions helped a lot us for see what it was wrong

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Micro-teaching 0/10	Micro-teaching 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
ucv 0/10	ucv 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 502 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 89121 - 89702

This is my 3rd year of my career, and by the moment, this is one of the subjects that I fee is more useful. We practice a lot how to teach children, we acquired vocabulary and skills, and we acquired guidelines for when we be teachers. I think that this subject unite us too, thing that is difficult in other subjects I speak with people that I never mind before. I started the subject knowing that I need to improve my English, and that I am (I think) the person with the worst English of the class, but I feel comfort and helped by my classmates. I am so happy of curse this subject

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
empathy 0/10	empathy 0/10
Previous Knowledge 0/10	Previous Knowledge 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 503 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 89708 - 89834

At the beginning of the subject it is true that I was more lost but little by little I have been interested and involved more.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 504 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 89834 - 90093

Thanks to this work I have been able to observe and learn that children must learn English in a dynamic and repetitive way so that they correctly acquire the knowledge, in addition to the observation and experiences they have related to the English language.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
observation 0/10	observation 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10

Excerpt: 505 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 90093 - 90393

The study lesson in English I think should be focused on participatory and motivating learning causing interest in students to learn more about the language and its culture. Teachers must encourage the acquisition of the knowledge that English provides us since it will be essential for their future.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10

Excerpt: 506 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 90394 - 90688

Simulations in teacher training: As I have mentioned before, simulations in teacher training I think is something very positive for our training since we review basic contents of our profession to apply in the classroom while reviewing and speaking English orally in a fluent and improvised way

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 507 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 90690 - 91067

All the information collected from the subject has been the basis for carrying out all the activities that we have carried out during these months. In addition, Paul's phonetics class I think has helped us a lot also when it comes to knowing how to deepen both in the oral simulations and when going to school and speaking in English to the students so that they understand it.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 508 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 91076 - 91448

Final comments I have been very comfortable with this subject, I have a good memory of what I experienced and with many new learnings acquired thanks to the dynamics carried

out. I think that in the future we will be able to teach English to our students in a fun and interesting way, making them motivated to learn English and serving as a basis for their future learning

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10

Excerpt: 509 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 91455 - 91506

The truth is that I liked the subject quite a lot.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 510 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 91593 - 91808

When we did the group work of SIM I was silent because I was afraid to do it badly or that my group was not comfortable with me, but little by little I was feeling more comfortable and I was speaking more English.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 511 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 91808 - 92076

It is a subject that at first, I didn't understand what the purpose was, but while they were passing the classes I liked more. What I liked most was to go to school and be with children as that will be our future and the theme chosen was very cool for young children.

Code Applications



Trainer Codes	Trainee Codes
real teaching 0/10	real teaching 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 512 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 92076 - 92126

No doubt, my favourite job has been de storyteller

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10

Excerpt: 513 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 92128 - 92326

I liked the way the classroom was managed. My class group was very good so there was very good weather in the classroom. This makes classes more fun, entertaining, and learning more about each other

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
Motivation 0/10	Motivation 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 514 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 92327 - 92422

We have also had a very good relationship with the teacher and this makes classes even cooler.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10

ucv 0/10	ucv 0/10

Excerpt: 515 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 92423 - 92583

Storytelling has been my favourite activity of the subject. I have been able to learn a lot and everything I learned to put it into practice with the children.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
real teaching 0/10	real teaching 0/10
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10

Excerpt: 516 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 92583 - 92683

I liked working with the group very much, we helped each other and always learning from each other.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 517 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 92683 - 92840

What I liked most about this subject is that everything we learned at the theoretical level we always put it into practice and that made it easier to learn.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10

Excerpt: 518 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 92840 - 92983

I think that with the storyteller we have learned a lot, and then when we talk about our experiences and opinions in class we learn even more.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
debriefing 0/10	debriefing 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10

Excerpt: 519 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 92983 - 93057

I wish I could have done more storytelling with the class or with children

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10

Excerpt: 520 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 93063 - 93281

This course has not only helped me technically as a future teacher but also helped me to know myself better as a teacher. I have been able to learn and strengthen my communication skills necessary for teaching English.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 521 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 93282 - 93565

In addition, I have also learnt a lot about simulations. I must confess that at first, I thought the course would focus mainly on foreign language teaching methodologies, but through the simulations we have been able to understand the role of the teacher as an educational mediator.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10

Excerpt: 522 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 93565 - 93620

I think what we enjoyed the most was the storytelling.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10

Excerpt: 523 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 93620 - 93789

We got involved in it beyond the classroom because we knew that we were going to work with real children, and that we would have to face unforeseen and real difficulties

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
real teaching 0/10	real teaching 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10

Excerpt: 524 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 93791 - 94246

It was the first time in 3 years of university that we really put what we learned into practice. In theory we are always told how important it is for students to learn useful information that can then be put into practice, but with us this is not the case. From my point of view, having been working on everything we have learnt and having been able to put into practice everything we have studied, we have been more aware of the knowledge we have learnt.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
real teaching 3/10	real teaching 0/10
Linked to Reality 3/10	Linked to Reality 0/10
Theory and Practice 3/10	Theory and Practice 0/10
meaningful learning 3/10	meaningful learning 0/10

Excerpt: 525 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 94247 - 94851

For the first time, we had to face a simulation of a real situation that could happen at school. In my case, it was difficult for me to express myself as I wanted to, since English is not my native language and I do not have such an extensive technical vocabulary. In addition, the added pressure of being evaluated at the same time that we had to improvise, meant that there were topics that had not been covered or were poorly closed, no matter how much we had a prepared script. Nevertheless, I believe that this "test" should be used for other subjects as well, as it really prepares us for tomorrow.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
Previous Knowledge 0/10	Previous Knowledge 0/10
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 526 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 94857 - 95645

I have learned that it is not necessary to have the book as a guide or to follow it to the letter, the book can be adapted to the needs of the teacher. Even if the students do not understand every word of the story we tell, it is essential that they can understand it because of the context surrounding the narrative. It is therefore important that the story is acted out, making use of non-verbal communication. In order to be able to manage the classroom, we need to be great observers. We must know how to recognise those characteristics that define a pupil to exploit them to the maximum and to be able to get the greatest possible benefit from them, in relation to group teaching. It is also important that there are rules that students must follow to ensure order in the classroom.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
classroom management 0/10	classroom management 0/10
observation 0/10	observation 0/10
rules 0/10	rules 0/10

Excerpt: 527 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 95645 - 95786

To do this, we must take into account the disposition of the students and of the study materials, as well as their knowledge of the subject.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Previous Knowledge 0/10	Previous Knowledge 0/10

Excerpt: 528 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 95786 - 96194

Of all the books that we worked on one day in class, these are the books that I found most interesting and from which I scanned some chapters that were useful to me. Moreover, in the last simulation we did, I made reference to them because I prepared it based on them. I think it is important to train to be a good teacher, we must give the best of ourselves because we are educating the society of tomorrow.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10
extended research 0/10	extended research 0/10

Excerpt: 529 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 96200 - 96445

I would like to thank Laura for the dynamic you have used with us in class, it is clear that it has been effective. You made me enjoy the subject and for the first time in a long time I was only concerned about learning and not about the grade.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Motivation 0/10	Motivation 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 530 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 96445 - 96629

This subject is necessary for any teacher of English as a second language, and you made us realise that you can also learn English through practice. Thank you very much for everything.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 531 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 96635 - 96836

At the end of the course my perception has been good, I have finished with a feeling of satisfaction and of having evolved and learnt as much about myself as about my classmates, the children and Laura

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 532 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 96838 - 97074

Using Carol Read's and classroom management tools and skills such as let students help establish guidelines, encourage initiative, use non-verbal communication, give them tangible rewards, build excitement for content and lesson plans.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson planning 0/10	lesson planning 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10

Excerpt: 533 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 97074 - 97346

As for the story, I think it is a very interesting resource with which to work, as it encourages interest in reading, vocabulary and grammar. We can use the stories as resources for projects in which we can introduce a theme or vocabulary, differentiate actions and values

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
real teaching 0/10	real teaching 0/10

Excerpt: 534 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 97436 - 97579

In my group, all the sessions we have used to rehearse, plan the story and the activities, we have only worked on the ones that told the story.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10

Excerpt: 535 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 97885 - 98176

"The lesson study part I think is related to the whole set of points, language skills, classroom management, strategies and methodologies that we have learnt and developed with the final project with the children, we have worked in English not only on storytelling but also on how to teach.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10

Excerpt: 536 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 98191 - 98191

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10

Excerpt: 537 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 98176 - 98617

This type of simulations has been good because each one had a perception and had organised in a certain way but then when we got together, we saw that there were aspects that didn't fit, that it was easier for one to improvise than the other... If we hadn't planned these sessions previously it would have been chaos to carry it out in the school. Also taking into account the corrections made by Laura to develop the story and our activity.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 538 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 98618 - 98857

Personally, it was more difficult for me to synchronise with Mireia as she found it difficult to improvise and if we changed the script, it didn't go as smoothly and we even had arguments. But nothing that working cooperatively can't solve

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
empathy 0/10	empathy 0/10

Excerpt: 539 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 98859 - 98994

In conclusion, although I didn't understand the purpose of the subject from the beginning, as we progressed, I realised its importance.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 540 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 98995 - 99289

Not only telling a story and making the students pay attention to you and be immersed in the reading, but also understanding the message that each story has, the difference between the characters... Personally, during the practicum I had already told stories in class, but they were in Spanish.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
real teaching 0/10	real teaching 0/10

Excerpt: 541 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 99290 - 99720

To this subject was added the language factor, a language that at that age they don't control and often don't understand. If it hadn't been for the indications, tools, corrections and a lot of practice, I don't think the work would have been possible. It has helped me to loosen up and lose my fear of speaking to my classmates in English, to improvise and to situate myself from a teaching point of view, not just as a student."

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Previous Knowledge 0/10	Previous Knowledge 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 542 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 99725 - 99828

First of all, I consider that the subject is very necessary for the correct training of a good teacher

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 543 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 100090 - 100197

Secondly, both the work and the materials that we have used in the classroom have seemed very appropriate.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 544 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 99830 - 100091

In addition to learning content, strategies and techniques to teach children through stories I consider that this subject has helped me to improve my skills as a teacher and to directly understand the importance of a correct education in English for students. S

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 545 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 100197 - 100376

From simulations, which have helped me to learn to dialogue and share ideas with my classmates, to storytelling, which has taught me to put everything I have learned into practice

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 546 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 100466 - 100684

Storytelling has been my favourite activity of the entire course. One of the aspects to comment on is that it has been the only subject in which we have put into real practice in a school what was taught in the lessons.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
real teaching 0/10	real teaching 0/10

Excerpt: 547 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 100684 - 101068

In conclusion I have to admit that I really liked the course. As I have already mentioned, I have learned a lot both vocabulary and strategies, skills and techniques that will serve me in my future as a teacher. I also wanted to thank having had such an understanding teacher who has allowed us to carry out what we have learned to the children and has made us enjoy English so much.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
real teaching 0/10	real teaching 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 548 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 101074 - 101500

"When I first saw the name of the subject, I thought it would be similar to "Formación Literaria para Maestros" but in English. Nevertheless, as we started to attend the lessons of the subject, I realised that it was so different from what I had thought it would be. However,

different doesn't mean worse. In this case, this subject has been a very enriching experience in many ways and I have to say that I have learnt a lot.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 549 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 101501 - 102070

First of all, this subject has allowed me to know about the great Carol Read, whom I knew a bit from his books "Tiger Tracks" from McMillan (I tutor a lot of children and the majority use these books in their schools). I didn't know she had written so many great books such as "500 activities for the primary classroom", so discovering her work has been amazing. As a matter of fact, now I have a magnificent resource to use for my private tutoring and also to prepare for the exams in order to become a civil servant and for my future as a teacher in a school as well.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
Previous Knowledge 0/10	Previous Knowledge 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 550 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 102071 - 102525

In addition, the subject also let us meet the great Michael Rosen, whom I hadn't heard about before. He is a great children's books author, poet and broadcaster (among other occupations) and his work can also be a wonderful resource for us future teachers. Another resource I really liked, that was also taught in class, was the "secret bag" to tell tales. I particularly loved it because it develops our capacity to improvise and it promotes creativity.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes

Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10

Excerpt: 551 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 102526 - 103647

Additionally, I would like to mention how important it was for me to get to know the simulation. Surprisingly, although I have a Degree in Law I had never experienced what a simulation meant. Once I saw a film about Law students in France who had to do a simulation about a trial, so that was my only notion about this method or methodology. Needless to say that, despite my initial reluctance about simulation (mostly because the lack of knowledge or unawareness about something usually makes you become hesitant or unenthusiastic about it), finally I came to the conclusion that simulation is a fantastic tool. To break it down, simulation is highly beneficial for university students in general and distinctly for Education students. In fact, it is thoroughly recommendable to implement simulations to be able to put ourselves in real life situations. Without a doubt, internships and simulations go hand by hand to provide the future teachers a more practical point of view of their future job, more connected and linked with reality and with real life problems they would encounter during their professional career."

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10

Excerpt: 552 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 103653 - 104256

I'd like to talk about the real teaching that we did in Sagrado Corazón school. Notwithstanding the fact that we were all extremely nervous about the activity, it was a total success. From my perspective, we all loved the experience and when we arrived at the classrooms there and started to work with the children, all our fears and insecurities vanished. Personally, I truly loved the experience. The school is amazing, so huge and classy. Besides, being able to experience a real teaching experience was incredible. It undoubtedly made us become more confident and increased our self-esteem as well.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
real teaching 0/10	real teaching 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10

Excerpt: 553 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 104256 - 104893

To sum up, my overall perception or perspective about the subject is very positive. Since I started the Degree in UCV, it was absolutely clear for me that the specialisation I liked the most was English. I have enjoyed very much all the subjects related to English during these studies (English I, English II) and therefore "Teaching of ESL and children's literature" is no exception to that. I have liked this subject very much and although some of the tasks we implemented have been quite challenging, it goes without saying that they have also been very edificant and absolutely useful for our professional future career as educators.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 554 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 104900 - 105390

The subject allowed us to realise how important it is to create the ideal conditions for kids' learning. That is why, in Teaching of ESL and children's literature, we have learnt that there are different types of children in the classroom (the ones who are disruptive, the early finishers who need extension activities, or the children with difficulties who need reinforcement). Consequently, educators need to be aware about all of this to be able to give each student what he or she needs

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson planning 0/10	lesson planning 0/10

classroom management 0/10	classroom management 0/10
observation 0/10	observation 0/10

Excerpt: 555 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 107220 - 108344

Teaching of ESL and children's literature has also provided us with great tips to be able to efficiently control the students' behaviour in the classroom. Carol Read teaches us how to manage children positively to be able to avoid (or control) disruptive behaviours and provide an efficient classroom engagement. Certainly, routines are the key here. In fact, it's basic to establish patterns of behaviour (this works really well with the young ones, such as the first graders, the second graders or the third graders). It's also very important to be consistent and try to speak English all the time (although some words can be translated into their mother tongue if they have doubts). Firstly, it's very important to model behaviour. We must teach pupils to let one another speak uninterrupted and also raise concerns about one another's statements in a respectful manner. The use of non-verbal communication is also very recommended because when teachers complement words with actions and visual tools, it helps them to improve the content delivery. Therefore, pupils can focus easily and process lessons in a better way."

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson planning 0/10	lesson planning 0/10
atmosphere 0/10	atmosphere 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10
teacher effect on pupils 0/10	teacher effect on pupils 0/10

Excerpt: 556 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 108350 - 109763

Storytelling has lots of benefits and it's an excellent tool to teach children English without them being aware. Consequently, they learn English in a fun and relaxed way. In our subject we have been able to implement real teaching and real storytelling in a real school. That has allowed us to realise that there are a lot of challenges involved, when we develop storytelling in a real classroom. For example, we had to keep children's attention for a long period of time, control classroom behaviour and try to make them be engaged and

participative. It became a challenge to integrate kids who were shy and insecure, so we had to pay more attention to them to make them more participative and also check on the disruptive students, to develop effective classroom management while we were implementing the storytelling. It's important to take into account that storytelling makes children be more relaxed and increases pupil's willingness to communicate thoughts and feelings. Furthermore, as I have aforesaid, it encourages active participation and it also increases verbal proficiency, since they have to be participating (the storytellers will call volunteers to participate). Moreover, storytelling also encourages cooperation between students, because some of them have a higher level and can help classmates with difficulties, to understand what's being said or to encourage them to be more participative.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
real teaching 0/10	real teaching 0/10
difficulty 0/10	difficulty 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10

Excerpt: 557 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 110929 - 111095

Thanks to the subject "Teaching of ESL and Children's Literature", we have been able to learn about "Lesson Study". None of us had heard about this technique before.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10

Excerpt: 558 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 111657 - 112207

We have learnt that Lesson Study combines having two types of teachers in the classroom: some who effectively teach and some who observe and take notes, to later inform their co-workers about the aspects that could be reinforced or improved. Going back to what I

was saying at the beginning, although “Lesson Study” has been quite successful in places such as the aforementioned, in the rest of Europe some teachers are still reluctant to have observers in the classroom, because they feel that they are being “marked” or targeted, or even monitored

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
observation 0/10	observation 0/10
co-teaching 0/10	co-teaching 0/10

Excerpt: 559 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 112209 - 112600

They feel that the way they teach, their possible mistakes... are being analysed constantly. As a consequence, that makes them insecure. However, the objective of Lesson Study isn't marking teachers, since this method is meant for helping the students, so that they can learn better. Thereupon, to help students, we must improve the quality of teachers and Lesson Study helps them to improve.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
analysis 0/10	analysis 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10
research 0/10	research 0/10

Excerpt: 560 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 112868 - 113500

Besides, we were also able to implement Lesson Study when we develop the real teaching through storytelling in Sagrado Corazón School. In my group, there were 4 teachers and 2 observers. The observers not only observed, but also helped the teachers in the pre-teaching and the post-teaching, and a bit during the teaching also (which was telling the story itself). I had the role of observer, so I had to anticipate what I thought would happen in the

classroom and later compare it with what actually happened. The other observer in my group and I were focusing on 2 types of pupils, which were the shy ones and the disruptive ones.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
real teaching 4/10	real teaching 0/10
lesson study 4/10	lesson study 0/10
analysis 4/10	analysis 0/10
observation 4/10	observation 0/10
teaching-learning 4/10	teaching-learning 0/10

Excerpt: 561 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 113501 - 114379

Personally, I was so surprised because two of the groups had an excellent English level and understood the story very well. Besides, their attitude was quite good and they participated a lot. In one of the groups, there was a particularly disruptive child so the teachers had to display certain strategies to make him be more engaged and stop being so annoying. Although the story was the same for groups A, B and C, we had to make the appropriate modifications to adapt it to the pupils and the characteristics of the group, in order to achieve optimal results. As observers, it was basic for us to gather the point of view of the children, so we were so satisfied when the children told us after having told the story, that they enjoyed it very much. "Lesson Study" focuses on how the learner reacts and learns and also on the learner and the learning, not just on the teacher.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson study 0/10	lesson study 0/10
analysis 0/10	analysis 0/10
observation 0/10	observation 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10

Excerpt: 562 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 115014 - 115256

None of us knew what simulations consisted of, before we started the subject of “Teaching of ESL and children’s literature”. In this course, we have been able to implement two simulations. To sum up, the two simulations were a great experience

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 563 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 115258 - 116185

We were very nervous and unconfident, but it finally didn’t go so bad after all. It allowed us to learn a lot, not only when it comes to contents, but also practise a lot of skills that will be so useful for our future careers as educators. Besides, the teachers’ work is mostly developed in a collaborative way, because there are lots of meetings with the rest of the school staff, so it was a great way to start practising how one of those future meetings would be. We must be aware that simulation is a very important and useful technique. Educational simulation is a teaching method in which students are placed in scenarios where they must actively solve problems. That is what we did. We had to quickly evaluate the situation and decide what was the best decision to take. By doing this simulation, our professor has been able to realise if we really understood the contents of “Teaching of ESL and children’s literature”

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10

Excerpt: 564 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 114380 - 115008

Lesson Study helps teachers to improve, by making them aware of the importance of creating lessons that engage all the students. Besides, both in Lesson Study and in life, perfection is unattainable but educators don’t have to look for perfect lessons, their aim

should be to become better everyday and be open to constructive criticism (be open for other co-workers to analyse you in your role as a teacher). So, to summarise, Lesson Study is a very potent tool. It helps teachers to realise that it is essential to listen to students and value their voice, their opinion matters and can help educators become better and better.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
lesson planning 0/10	lesson planning 0/10
lesson study 0/10	lesson study 0/10
Motivation 0/10	Motivation 0/10
teaching-learning 0/10	teaching-learning 0/10
co-teaching 0/10	co-teaching 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10

Excerpt: 565 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 116191 - 116442

The subject of "Teaching ESL and Children's literature has been a great experience. Notwithstanding the different challenges that we have faced during the development of the subject, I can personally say that it has allowed me to learn a lot of things

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 566 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 117162 - 117660

During the course, I have learnt a lot of things during the lectures of our professor Dr Laura Angelini, and I have taken a lot of notes that will certainly be very useful for the future. Besides, our platform of the UCV has plenty of material such as PDFs or links that will also be very useful for our future as educators. All these materials aforementioned are worth downloading and printing and keeping all together, because of their value to be able to implement nice lessons for our students.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10
Briefing 0/10	Briefing 0/10

Excerpt: 567 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 117666 - 117938

I would like to talk about how interesting implementing a simulation has been. At first I was very nervous and stressed about both simulations, but once we had developed the two and time had gone by, I realised that the experience that we gained thanks to it was fantastic

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10

Excerpt: 568 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 117940 - 118213

I would also like to talk about the experience of storytelling in Sagrado Corazón, which was a source of stress at first, but later, after we had implemented it, made me realise how great the experience had been. So, to sum up, the subject has been a very nice experience.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
real teaching 0/10	real teaching 0/10
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 569 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 118213 - 118869

I am very satisfied with my decision of having chosen the specialisation or Mención of English, because despite of the work we have to do (the tasks, etc), it doesn't feel like an awful chore to me, in fact I enjoy developing the tasks because of two reasons: 1) I love English and all the activities related to English seem to be so interesting and useful. 2) All the activities that we have implemented during this course can be very useful for private tutoring (which I

currently have been doing for the past 5 years) and for future teaching in a real school. So it can help us to become better teachers and know how to adapt ourselves to the new times.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Linked to Reality 1/10	Linked to Reality 0/10
meaningful learning 1/10	meaningful learning 0/10
Satisfaction whole course 1/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 570 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 118875 - 119351

I am very proud of the result we obtained in the representation of the story. Despite the fact that there were members of the team who did not help or come to rehearsals, Blanca, Andrea and Laura were very good mates. Through teamwork and several rehearsals, we managed to get a better result than we even expected. Regarding the subject, I have learned to bring my communication skills to real situations in the classroom, and I am very happy with everything I have learned.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
real teaching 0/10	real teaching 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10

Excerpt: 571 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 119357 - 119527

Storytelling classes were a little bit uncomfortable (at least for me) at first but made me more confident to express better the story ideas and the storytelling purpose.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10
difficulty 0/10	difficulty 0/10

Excerpt: 572 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 120778 - 121395

We learned about the importance classroom management has in our schools. A good classroom management can make the difference between a good studying environment where everyone can share and talk about all the different ideas or another one where the children are so distracted or annoyed that they can't barely focus on achieving the learning purpose. Is essential to have good classroom management so the interventions we have to give solutions to some misbehaviours doesn't interfere with the classroom activities so the pupils enjoy them better. The key is to intervene early so we, as teachers, can prevent them.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
atmosphere 0/10	atmosphere 0/10
classroom management 0/10	classroom management 0/10

Excerpt: 573 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 121401 - 121888

Before attending this class, I thought the only purpose of any storytelling in English was mainly the comprehension of the different ideas that were happening in the story. In this course I've learn that every story has some language focus and some ideas that we can complete in order to give our students some means to they language skills. Also, it is very useful to use storytelling as a method to teach an extended topic for our children in a curious background and motivated way.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
difficulty 0/10	difficulty 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
Previous Knowledge 0/10	Previous Knowledge 0/10

Excerpt: 574 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 122056 - 122553

try by interacting with the students, using some visual support and expressing with our voice and body what's happening in the story and the most important parts. Finally, we sump up with some after-story activities so we synthesize the vocabulary, grammar and language

skills and we get further. It is advisable to have some visual report, to be completing ideas of what they're learning, to focus on the main language and, mostly, make all the pupils to get motivated and curious about the story.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
storytelling 0/10	storytelling 0/10

Excerpt: 575 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 122559 - 123066

Lesson Study (SL) is a method to develop the teacher practice knowledge. Involves all the teachers to collaborate together. This method is really good to match the pupils' needs and improve the way of how the teachers do their job by seeing the gaps they have. The teachers can exchange everything they do or see, they must work together and about the same purpose. They can use that knowledge to really improve the way they teach and to adapt the teaching classes to the different students they might have.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Lesson Study 0/10	Lesson Study 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
co-teaching 0/10	co-teaching 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10
relationship teacher-ss 0/10	relationship teacher-ss 0/10

Excerpt: 576 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 123072 - 123309

"We learn by doing. At first I was a little bit confuse about this method because I wasn't sure how could I do it. After all the previous simulations were taking place, I came up with all the theoretical framework learned and understood.

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10

Satisfaction whole course 0/10	Satisfaction whole course 0/10

Excerpt: 577 From Media: CUALITATIVO.docx, Location: 123310 - 124298

It is really useful to do simulations like the ones we did in class because it gives you the opportunity to use the theory and the concepts that you studied. Also, it gives you the need to use that information to support your point of view (in this case as the head of the school and an English teacher). The different simulations made me prepare all the theory related to the discussion better in order to achieve the simulation goal which was to give a better solution with all the problems that were coming out. They made us apply the theory to a real case of a school which made me understand everything better. Also, having the chance to exchange ideas with my classmates made me learn some points of view that I didn't think about at first. To sum up with, every single concept we say during the course can really make a difference between a good and a bad teacher in primary education. It's essential to have every theory super clear before start doing things with then students."

Code Applications

Trainer Codes	Trainee Codes
simulation 0/10	simulation 0/10
Linked to Reality 0/10	Linked to Reality 0/10
Dialogic learning 0/10	Dialogic learning 0/10
Theory and Practice 0/10	Theory and Practice 0/10
meaningful learning 0/10	meaningful learning 0/10
Peer 0/10	Peer 0/10



8 Estadísticos de Ponderación

	Recuento	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Rango	Suma	SD	Varianza
Briefing	116	0	0	0	0	0	0	0	0
extended r	32	0	0	0	0	0	0	0	0
Dialogic lea	74	0	0	0	0	0	0	0	0
Peer	72	0	8	0,11	0	8	8	0,94	0,89
tutor	15	0	0	0	0	0	0	0	0
reflection,	3	0	0	0	0	0	0	0	0
ucv	7	0	0	0	0	0	0	0	0
Linked to R	113	0	5	0,11	0	5	12	0,62	0,38
Micro-teac	10	0	0	0	0	0	0	0	0
Motivation	26	0	8	0,31	0	8	8	1,57	2,46
Previous Kn	26	0	3	0,12	0	3	3	0,59	0,35
Satisfaction	160	0	3	0,03	0	3	4	0,25	0,06
Theory and	98	0	3	0,03	0	3	3	0,3	0,09
challenge	25	0	0	0	0	0	0	0	0
classroom r	73	0	5	0,07	0	5	5	0,59	0,34
atmospher	12	0	0	0	0	0	0	0	0
lesson plan	15	0	0	0	0	0	0	0	0
observatio	14	0	0	0	0	0	0	0	0
relationshi	12	0	0	0	0	0	0	0	0
rules	19	0	0	0	0	0	0	0	0
sharing go	9	0	0	0	0	0	0	0	0
teacher eff	8	0	0	0	0	0	0	0	0
critical thin	26	0	0	0	0	0	0	0	0
debriefing	17	0	0	0	0	0	0	0	0
lesson stud	91	0	8	0,13	0	8	12	0,93	0,87
analysis	30	0	4	0,13	0	4	4	0,73	0,53
co-teachin	24	0	8	0,33	0	8	8	1,63	2,67
observatio	36	0	4	0,11	0	4	4	0,67	0,44
research	21	0	0	0	0	0	0	0	0
research c	7	0	0	0	0	0	0	0	0
teaching-le	48	0	8	0,42	0	8	20	1,7	2,89
meaningful	80	0	3	0,09	0	3	7	0,48	0,23
simulation	208	0	8	0,04	0	8	8	0,55	0,31
difficulty	41	0	0	0	0	0	0	0	0
empathy	29	0	0	0	0	0	0	0	0
storytelling	86	0	5	0,09	0	5	8	0,63	0,39
difficulty	16	0	5	0,31	0	5	5	1,25	1,56
real teachi	45	0	4	0,22	0	4	10	0,85	0,72

