

Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo

Encarnación SOTO GÓMEZ y Ángel I. PÉREZ GÓMEZ

Datos de contacto:

Encarnación Soto Gómez
Departamento de Didáctica
y Organización Escolar
Universidad de Málaga
Campus Teatinos, s/n.
29.071 - Málaga
Telf: 952 13 26 24
Fax: 952 13 14 60
Email: esoto@uma.es

Ángel I. Pérez Gómez
Departamento de Didáctica
y Organización Escolar
Universidad de Málaga
Campus Teatinos, s/n.
29.071 - Málaga.
Telf: 952 13 10 69
Fax: 952 13 14 60
Email: apgomez@uma.es

Recibido: 20/06/2015
Aceptado: 21/10/2015

RESUMEN

En Las Lesson Study (*LS*) atraen, desde hace unos años, la atención internacional como estrategia de mejora de la enseñanza y el aprendizaje en los centros educativos. ¿Qué son? ¿Cómo se organizan? Suponen un proceso donde los docentes cooperativamente diseñan, desarrollan, observan, analizan y revisan una propuesta didáctica. Una estrategia cíclica donde cada uno/a de los componentes del grupo y de forma rotativa, desarrolla la propuesta y es observado por el grupo. Una propuesta diversa e internacionalmente extendida que asume no solo la mejora del aprendizaje del alumnado sino también la de los maestros y maestras que participan en ella.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo profesional del docente, Lesson Study, Conocimiento práctico.

Lesson Study: recreating comprehensive learning comes full circle

ABSTRACT

For several years, Lesson Study (*LS*) has attracted international attention as a strategy to improve teaching and learning in educational institutions. What exactly does it involve? How is it organised? It is a process in which teachers cooperatively design, implement, observe, analyse and revise a lesson plan; a cyclic strategy whereby every group member takes it in turn to teach the lesson while the others observe. This diverse internationally widespread that proposal not only aims to improve student learning, but also the teaching of participating teachers.

KEYWORDS: Research, Teacher education, Lesson Study, Practical knowledge

Orígenes

El origen de las *LS* hay que situarlo en Japón a finales del siglo XIX (Isoda, 2007). Sin embargo, y buceando en los diferentes aportes que contribuyeron a consolidar esta propuesta, encontramos profundas raíces en referentes pedagógicos occidentales que aún hoy siguen teniendo plena vigencia: la investigación acción, la filosofía didáctica de Pestalozzi e incluso el aprendizaje basado en la experiencia de Dewey. Unas enseñanzas que en nuestro contexto educativo no han conseguido extenderse más allá de experiencias innovadoras puntuales, pero que en el contexto japonés empezaron a calar hondo y a constituir toda una filosofía de cambio y mejora de la enseñanza. El origen y relevancia de esta práctica en Japón, hace más de un siglo, se deriva de la necesidad de extender la educación a toda la población japonesa. Siguiendo el refrán «nadie es profeta en su tierra», este origen se relaciona con influencias externas a la propia cultura del país. Influencias que viajan, mucho más tarde, fuera de la isla, cuando otros países descubren el impacto de esta tradición en la mejora de los procesos de enseñanza y sobre todo en la formación docente. Así es como países del continente asiático (China, Singapur, Malasia, Indonesia y Tailandia) y de los continentes americano y europeo (Estados Unidos, Canadá, Suecia y Reino Unido) empiezan a sumarse y a incorporar esta estrategia de mejora del aprendizaje de los alumnos y alumnas. Las *LS* constituyen, hoy día, una alternativa clara a los procesos tradicionales de reflexión y mejora de la práctica educativa y en consecuencia podríamos decir que de reconstrucción de los saberes y prácticas docentes.

A partir de 1872 fue cuando se empezó a consolidar esta filosofía de investigación y mejora de la enseñanza en Japón con la creación de la primera Escuela Normal (University of Tsukuba), la escuela elemental aneja y la extensión del trabajo cooperativo de los docentes para aprender a enseñar a un grupo clase. Sin embargo, un par de siglos antes empezaron a ponerse los primeros pilares del proceso cuando en el Periodo Edo japonés, y ante el incipiente desarrollo social de la época, empezaron a vislumbrar que la enseñanza individualizada centrada en las habilidades académicas del estudiante y localizada en los templos no podía dar respuesta a las nuevas demandas educativas. Así fue como a finales del siglo XIX, en la Era Meiji, se organizaron visitas a otros países e invitaciones a profesionales extranjeros para enseñar a los docentes japoneses los métodos y procesos que podrían seguir para enseñar a toda una clase, y superar la tradición de enseñanza individualista y repetitiva.

En la década de 1880, el estudio sobre la enseñanza en grupos y su difusión se acentuó con la vuelta del extranjero de las misiones de estudio. El foco fundamental estaba en las matemáticas y los docentes que, como tutores, compartieron sus aprendizajes con otros docentes y difundieron a través de diferentes publicaciones los presupuestos pedagógicos de autores como Pestalozzi. Ya en estas

primeras publicaciones se encontraron indicaciones de cómo organizar el diseño de las lecciones, la observación de la misma por el grupo promotor, así como las sesiones críticas sobre la propuesta desarrollada. Desde el periodo Meiji se organizaron conferencias de capacitación de los maestros nacionales surgiendo los primeros grupos de estudios de la lección (*Lesson Study*).

La expansión

Este esfuerzo en la formación docente impulsó la expansión de la educación primaria a toda la población japonesa a principios del siglo XX. En la década de 1920, nuevas oleadas pedagógicas con métodos alternativos de enseñanza basados en la filosofía de Dewey llegaban al país y con ellas los docentes empezaron a proponer sus propios métodos de enseñanza. La investigación y, en definitiva, el aprendizaje basado en problemas irrumpe en las aulas como procedimiento de mejora para el aprendizaje entre iguales. La observación directa en el aula por parte de los docentes fue y sigue siendo uno de los elementos fundamentales para estimular el cambio metodológico y con ello mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Diferentes han sido los formatos y escalas de participación y acción formativa desarrollados en este país, pero todos coinciden en dos elementos básicos y sustanciales que han caracterizado el proceso: la apertura de las aulas a todos los docentes y la generación de una cultura de mejora compartida de los procesos de enseñanza, donde el observar y ser observado es un elemento natural de la vida de los centros escolares. En este sentido, el formato más común de formación y mejora de la enseñanza ha sido, y es, el establecimiento de grupos en el mismo centro, por docentes del mismo nivel y grado, que se unen para analizar y adaptar el currículum nacional a las necesidades de aprendizajes de sus estudiantes, generando todo un archivo de propuestas didácticas experimentadas y revisadas, así como una cultura docente de colaboración y crecimiento conjunto que permea en el clima del centro.

Las *LS* arraigaron con fuerza en la cultura educativa de Japón pero permanecieron aisladas en este país durante casi un siglo. No será hasta finales del siglo XX y principios del XXI, con la visita de Yoshida (1999) a Estados Unidos, de Stiegler e Hiebert (1999) y Lewis (1997) a Japón, y de Elliott y Marton a Hong Kong, China, cuando occidente empieza a conocer y difundir la trascendencia y relevancia de esta estrategia de investigación y mejora de la enseñanza.

Esta propuesta hace referencia al proceso de trabajo e indagación que desarrollan grupos de 4 a 6 docentes, que se reúnen de modo regular durante un periodo largo de tiempo (4-12 meses) para trabajar en el diseño, desarrollo, comprobación, crítica y mejora de una propuesta didáctica (lección) experimental (Stiegler e Hiebert, 1999).

Podríamos decir que las *LS* son, además, un sistema de aprendizaje de los docentes, un conjunto de prácticas, hábitos, relaciones interpersonales, estructuras y herramientas que les ayudan a trabajar en colaboración y a mejorar su práctica (Chokshi y Fernández, 2004; Fernández y Chokshi, 2002; Fernández y Yoshida, 2004; Lewis, 2002; Lewis y Tsuchida, 1997; Stiegler e Hiebert, 1999; Yoshida, 1999). Un proceso pleno de acción e investigación: acción para el cambio e investigación para la comprensión, que recupera el protagonismo de los propios agentes implicados, rompiendo la clásica distancia entre los que planifican y los que aplican, entre el desarrollo profesional de los docentes y la experimentación curricular (Stenhouse, 1975), promoviendo una participación ética y política. La participación genera compromiso cuando los afectados por las decisiones sienten que pueden intervenir y participar eficazmente en la toma de decisiones y en el desarrollo de la actividad que les afecta.

Creemos que las *LS*, por todo lo comentado, no son solo una estrategia de mejora de la enseñanza de origen asiático, sino que constituyen un lugar común que, como propone Elliott en este monográfico, representa y promueve la figura del profesor como investigador de su propia práctica que defendió Stenhouse, pero ahora ya desde un punto de vista más social y cooperativo. Merece la pena conocerla un poco más y abrirnos a la posibilidad de repensar nuestros procesos habituales de planificación docente, sobre todo cuando los retos sociales actuales proponen desafíos tan complejos a la educación.

Nuevos contextos y nuevos retos: las LS como estrategias formativas en tiempos de incertidumbre y aislamiento.

La era global y digitalizada de la información está generando escenarios de intercambios simbólicos tan intensos, complejos y cambiantes que requieren de los docentes actuales la actualización y el aprendizaje permanente. Un presente y un futuro cuajado de contradicciones entre ciudadanía planetaria e identidad local, mundialización económica y nacionalismos políticos, libertades y desigualdades, tecnología y humanismo, racionalidad y fanatismo, individualismo y cultura de masa, democracia y totalitarismo (Perrenoud) que genera un clima de incertidumbre y complejidad. Necesitamos repensar si las estructuras actuales de formación tanto inicial como permanente responden, entre otras, a desafíos como:

- Aprender cómo aprender y cómo investigar sintetizando, asimilando y generando contenidos fuera de la propia especialidad, así como presentando soluciones creativas dentro de situaciones ambiguas y complejas.
- Aprender a cooperar, escuchar, debatir, dialogar y contrastar con perspectivas diferentes e incluso discrepantes.

Las *LS* parten del principio de que el docente es tan bueno como lo son los métodos de enseñanza que utiliza para provocar el aprendizaje de su alumnado. El enfoque práctico, el compromiso con el cambio y la mejora, el carácter cooperativo y solidario así como la exigencia de rigor y sistema en la indagación y reflexión con una fuerte tradición del aprendizaje basado en problemas son, a nuestro entender, las fortalezas de las *LS* para provocar el desarrollo del pensamiento práctico más elaborado de los docentes, aspectos que abordaremos con mayor profundidad en el artículo de este monográfico centrado en la relación de las *LS* con la reconstrucción del conocimiento práctico de Pérez Gómez, Soto Gómez y Serván Núñez, así como en el de Peña Trapero, Becerra, Suárez, Rivera y García de la Paz¹ donde se evidencian los procesos de reconstrucción del conocimiento práctico de un grupo de docentes de Infantil al participar en un proceso de *LS*. En este sentido sería interesante pensar:

¿Por qué las LS parecen funcionar como proceso formativo de los docentes?

Este proceso de cambio y comprensión requiere también una mirada interna. La acción permite la emergencia de esquemas útiles de pensamiento y la comprensión, la posibilidad de analizar la relación y posible distancia entre lo que pensamos y lo que hacemos. En definitiva, se trata de reflexionar sobre cómo se construye nuestro conocimiento práctico para poder cambiarlo. Somos conscientes de que en muchos comportamientos personales, sociales y profesionales se activan respuestas automáticas e inconscientes que parecen divergir e incluso contradecir nuestro conocimiento racional y consciente. Por ello, es imprescindible prestarles atención y analizarlas, descubriendo las creencias, teorías y visiones que dirigen nuestra práctica cotidiana con el propósito de reformularlas y cambiarlas (Korthagen y Vasalos, 2004). El pensamiento crítico se comprueba en la acción y la acción se analiza, valora y reconstruye a la luz del pensamiento crítico que se genera y reformula como consecuencia del análisis de las repercusiones prácticas. El objeto privilegiado de indagación ha de ser ese territorio intermedio entre la acción y la comprensión, constituido por el pensamiento práctico del docente. Pero todo esto adquiere mucho más sentido y relevancia si lo hacemos en cooperación, cuando los docentes revisan y reformulan conjunta y críticamente sus concepciones y prácticas metodológicas curriculares para mejorar el aprendizaje del alumnado. (Pérez Gómez y Soto Gómez, 2011).

1 Las conclusiones de estos artículos se enmarcan en un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España dentro del Plan Nacional de I+D+I (EDU2011-29732-C02-02): *El conocimiento práctico en docentes de educación infantil y sus implicaciones en la formación inicial y permanente del profesorado: investigación-acción cooperativa (Lesson Study)*.

¿Cómo se desarrolla? Las fases

1.1. La metodología de las LS, como proceso de investigación/acción, implica los siguientes pasos (Pérez Gómez y Soto Gómez, 2011):

1. Definir el problema.
2. Diseñar cooperativamente una «lección experimental» y el proceso de observación de la misma.
3. Enseñar y observar el desarrollo de la propuesta.
4. Recoger las evidencias y discutir su significado.
5. Analizar y revisar la propuesta.
6. Desarrollar el proyecto revisado en otra clase por otro/a docente y observar de nuevo.
7. Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias y difundir la experiencia en un contexto ampliado.

1.- Definir el problema que motivará y orientará el trabajo del grupo de estudio de la lección. Tal y como manifiestan docentes implicados en el proceso, a menudo se pierde la conexión entre la práctica diaria y las finalidades a largo plazo de la educación. Por el contrario, en los procesos de LS en Japón, el proceso siempre comienza con una pregunta general: ¿qué tipo de persona espero que mis estudiantes lleguen a ser? ¿Qué aprendizaje puede considerarse valioso para ayudar a que cada aprendiz construya su propio proyecto vital? En la formación inicial no debemos disociar tan fácilmente las finalidades del sistema educativo de las competencias que se requieren en los docentes, ni en los niños y niñas que asisten a nuestras escuelas. No se privilegia la misma figura del profesor, ni los mismos procesos de enseñanza, según se desee una escuela que desarrolle la autonomía o el conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, la tolerancia o el desprecio por las otras culturas, el gusto por el riesgo intelectual o la demanda de certezas, el espíritu de indagación o el dogmatismo, el sentido de la cooperación o la competencia, la solidaridad o el individualismo.² Por tanto, esta

2 Una escuela japonesa definió así el problema fundamental que querían abordar en el proceso de LS:

«Los estudiantes de esta escuela son al principio de su escolaridad alegres, obedientes y están muy entusiasmados con el aprendizaje. Sin embargo, parece, años más tarde, como si no hubieran adquirido las habilidades para pensar profundamente sobre un problema, escuchar y respetar los comentarios de otros estudiantes al mismo tiempo que evitan cometer errores frente a otros compañeros. Como resultado de este temor, se vuelven menos dispuestos a ser participantes activos en el proceso de aprendizaje. Para hacer frente a estos problemas, nuestra escuela decidió trabajar sobre el siguiente foco: Estimular en los estudiantes la capacidad de pensar por sí mismos, inventar y aprender unos de otros. La idea es fortalecer el deseo de aprender animándoles comprender cómo mejorar su aprendizaje a partir de las ideas propias y de otros, partiendo de los errores propios y ajenos, fomentando la sensación de éxito compartido entre todos. (Escuela Primaria Tsuta, Hiroshima, Japón).

primera fase del proceso de *LS* se ocupa de debatir y formular en grupo los objetivos del aprendizaje a largo plazo de los estudiantes y su relación con la propuesta concreta que queremos trabajar partiendo de nuestras propias prácticas y experiencias. Sin finalidades claras, debatidas y apropiadas por los agentes implicados la práctica se desenfoca y desorienta, y a la larga se convierte en un tecnicismo miope sin horizonte.

2.- *Planificar de forma cooperativa un plan de lección experimental.* En coherencia con las finalidades y principios establecidos se diseña conjuntamente un plan de acción, no solo para producir una propuesta didáctica, sino también para comprender cómo y por qué este diseño puede funcionar y provocar la comprensión de los estudiantes. La *lección*, la propuesta didáctica, puede abarcar un intervalo muy amplio de contenido, desde objetos de aprendizaje muy concretos, como la regla de tres, a propuestas didácticas complejas, como el diseño de microambientes para facilitar la experimentación y el juego infantil. Al mismo tiempo se diseña y planifica el estudio de investigación, es decir, el proceso de seguimiento de la lección o propuesta didáctica, donde el equipo diseña un plan y guía de observación para externalizar el pensamiento de los aprendices y comprobar *qué y cómo los estudiantes aprenden, seleccionando así el tipo de evidencias que deben recoger.* Esta guía de investigación ayuda al docente a mirar más allá de lo cotidiano, es una ventana que le sitúa en un análisis más profundo y amplio del proceso vivido desde los ojos de los estudiantes donde se trata de hacer visible la evolución del pensamiento de los estudiantes y la relación que se establece con las actividades, materiales y estrategias propuestas.

Este es el foco principal de las *LS*; no es tanto centrarse en lo que aprenden los estudiantes, sino en cómo lo aprenden, cómo es de significativo el material y los recursos utilizados, qué dificultades han encontrado, cómo responden a las preguntas y si se hacen preguntas, cómo cambian sus pensamientos y cómo se promueven procesos de comunicación con las herramientas disponibles. Por tanto, el propio proceso implica una serie de principios pedagógicos donde el cuestionamiento, la investigación y la participación activa del estudiante se convierten en ejes básicos del diseño metodológico.

3.- *Enseñar y observar la lección.* Durante esta fase un miembro del equipo pone en práctica en su aula el plan diseñado por el grupo, mientras el resto del equipo escucha, observa y registra evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes en relación a los objetivos propuestos. El profesorado que observa tiene la oportunidad de contrastar sus hipótesis iniciales sobre el pensamiento del alumnado, recogidas en las guías de observación, con el que realmente está teniendo lugar en el aula a la luz de la tarea propuesta en ese momento, pudiendo recibir un *feedback* inmediato sobre su propio conocimiento y creencias sobre lo que los estudiantes piensan. En nuestro país, salvo en los periodos de prácticas en la for-

mación inicial, el diseño grupal y la observación mutua apenas existen entre profesionales en ejercicio. La observación y la documentación plural y diversificada son los ejes metodológicos privilegiados en esta fase.

4.- *Discutir las evidencias recogidas.* Se trata de poner en común, contrastar, evaluar y reflexionar sobre las observaciones registradas, y utilizarlas para comprender la potencialidad pedagógica de la propuesta inicial y proponer su mejora y reformulación. El foco principal es la propuesta didáctica y sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes, no el docente que la desarrolla. Supone, en todo caso, una autocrítica a la propuesta diseñada por todo el grupo. La interacción dialógica basada en el análisis de las evidencias observadas y el contraste con las bases conceptuales propias y ajenas constituyen los ejes metodológicos privilegiados en esta fase que se relaciona íntimamente con la siguiente, por lo que a menudo estos dos momentos se producen de forma simultánea.

5. *Revisar y reformular la lección.* Como consecuencia del debate se pueden introducir mejoras en el plan de acción y, en su caso, en el guion de seguimiento y observación del mismo. Un nuevo proceso creativo de diseño a la luz de nuevas aportaciones propias y ajenas constituye el eje de esta fase.

6. *Desarrollar la lección revisada en otra clase y por otro docente del mismo grupo,* repitiendo el proceso de observación, análisis y mejora de la propuesta revisada por parte del resto del grupo.

7. *Evaluar, reflexionar de nuevo y difundir la experiencia en un contexto ampliado.* Esta fase se ocupa, finalmente, de describir y documentar, analizar y valorar la lección dentro de un grupo más amplio de debate, de modo que otros docentes puedan entender, aprender, utilizar y aprender sobre la experiencia desarrollada. En la más pura tradición de las LS la propuesta final ha de incluir la reformulación precisa de sus dos pilares sustanciales:

1. *La lección o propuesta didáctica,* cuya documentación incluye: los objetivos de aprendizaje, el plan de la lección, la fundamentación del tópico y del plan de trabajo, así como el material didáctico complementario.
2. *El estudio de investigación,* que incorpora los objetivos de aprendizaje del grupo de docentes, los retos, los problemas y los conceptos investigados, así como los efectos detectados en los estudiantes; también una descripción y explicación analítica de los datos recogidos, los métodos de indagación utilizados y una síntesis de las conclusiones; así como el material complementario: instrumentos de recogida, esquemas de observación y guiones de entrevista, de modo que los interesados puedan hacer sus propias transferencias y aprendizajes sobre el estudio.

Cada ciclo de LS desarrollado por un grupo de docentes produce una propuesta didáctica compleja, detallada y bien fundamentada que servirá de base a

nuevas propuestas didácticas de otros grupos de docentes, formando un repositorio de propuestas didácticas experimentadas al alcance de todos. Al mismo tiempo, las *LS*, como afirma Lewis (2002), ofrecen una oportunidad singular para la reflexión compartida y para el crecimiento profesional de todos los participantes en el proceso. «He planificado propuestas con otros profesores, pero nunca con tanto detalle o con esa colaboración extrema... Escuchando y analizando cada voz y cada idea para estudiar su viabilidad en la propuesta. Y a pesar de todo, me quedé con la idea de que no sólo estaba mejorando una lección (una lección que nunca enseñaría de hecho), sino cada lección que voy a enseñar en el futuro.» (McFadden in Hedman, 2002: 3).

En síntesis, y recogiendo las voces y conclusiones de diferentes autores, destacamos las siguientes fortalezas de las *LS* (Pérez Gómez y Soto Gómez, 2011):

- **Proponen un modelo de revisión continua de los saberes y prácticas educativas a largo plazo.** Los cambios culturales son procesos lentos y vivenciales, donde la inmersión en un contexto cultural profesional reflexivo y compartido es básico para conseguir aprendizajes que consoliden nuevas estructuras y permanezcan a lo largo de la vida (Gallimore, 1996).
- **Mantienen un foco permanente en el aprendizaje de los estudiantes.** Lo importante es diseñar actividades que los impliquen en procesos mentales relevantes y de alto nivel buscando la visibilidad de sus pensamientos. Se fundamenta en la observación hábil y la discusión serena y detenida sobre cómo los estudiantes procesan y utilizan la información, sus estrategias, así como sus prejuicios y confusiones más habituales. *El cambio de mirada hacia los estudiantes* es uno de los primeros logros que esta metodología provoca en los docentes implicados.
- **La mejora de la enseñanza se realiza en su contexto real.** Procuran centrarse en la simplicidad de una lección, dentro del contexto complejo de un aula y una escuela. El proceso generado no es un mero ejercicio intelectual, una especulación más o menos valiosa que enriquece el discurso pedagógico; ha de atravesar las posibilidades y dificultades de la experiencia en un marco concreto y real.
- **Es colaborativa.** Los profesores aprenden a desarrollar lenguajes, marcos, propósitos, métodos y recursos comunes en grupo. Los docentes tradicionalmente trabajan desde el aislamiento, limitando las posibilidades de construir un conocimiento compartido (Elliott y Tsai, 2008). La enseñanza se considera más una actividad privada que pública, y las *Lesson Studies* pueden ser una herramienta eficaz que nos ayude a superar esto, ya que para construir conocimiento profesional el conocimiento de los prácticos tiene que hacerse público y compartido (Hiebert, Morris, Berk y Jansen, 2007). Como propone el conexionismo (Simons, 2005), el aprendizaje en

grupos o redes abre un mundo insospechado de nuevas posibilidades de acción y de reflexión, de diseño y experimentación no previstas con anterioridad.

- **La investigación como eje fundamental del aprendizaje de los docentes.** Las *LS* constituyen una oportunidad para que los docentes investiguen su propia práctica, comprueben cómo funciona su conocimiento y cómo los estudiantes aprenden lo importante. Las *LS* suponen el perfeccionamiento del profesorado basado en la reflexión sobre la propia práctica, el contraste externo y en el análisis apoyado en evidencias recogidas en el contexto real, complejo y vivo del aula. Los docentes aprenden a conocer sus propios presupuestos, explícitos o tácitos, sobre la enseñanza y las diferentes concepciones que se producen al respecto. Puesto que la observación y la crítica de los propios presupuestos, decisiones y propuestas forman parte explícita del proceso de análisis y mejora en un clima de confianza y actitud autocrítica, los docentes, generalmente, no se sienten bajo un proceso de escrutinio y control.

Cabría afirmar que este modelo busca fortalecer el desarrollo de competencias profesionales en comunidades de aprendizaje desarrolladas a través de la observación colaborativa y el estudio de la experiencia (Lewis, Perry y Hurd, 2004). Conectar la práctica cotidiana de los docentes con los objetivos a largo plazo, construir redes colaborativas potentes y promover un conocimiento pedagógico y de contenidos más profundo, son, en síntesis, las fortalezas que hace más atractivo y diferente este movimiento de las *LS*.

No obstante, debemos tener en cuenta que, como cualquier otra forma de investigación-acción, las *LS* no son una práctica única ni homogénea. La extensión y difusión del proceso en diferentes contextos culturalmente tan diversos como Asia o Europa y la mirada contrastada de diferentes investigadores ha incorporado matices, tanto en la esencia como en el proceso, que ha contribuido a enriquecer y ampliar comprensivamente las posibilidades de la misma al adaptarse a cada contexto. En este sentido podemos destacar la aportación sueca a través de Ference Marton y su grupo de investigación, al incorporar la teoría de la variación al proceso de *LS*, pasándose a denominar para estos autores como *Learning Study* y siendo asumida por la asociación Internacional de *Lesson Study* como *Lesson* y *Learning Studies*. En el artículo desarrollado por Mona Holmqvist en este monográfico, se puede conocer el origen y desarrollo de las *LS* en Suecia a través de las *Learning Study* abordando la teoría de la variación de Marton. Esta propuesta enfatiza el foco de análisis de las *LS* en el aprendizaje, es decir, aquel tipo de aprendizaje que concluye con un cambio cualitativo en la forma con la que cada aprendiz afronta los objetos y las situaciones de aprendizaje, incorporando la propia vivencia del currículum más allá del currículum planificado (Soto, Servá y Pérez Gómez, 2015). Enfatizan, por tanto, la importancia de la necesidad de

compaginar el trabajo en grupo con la atención personalizada al desarrollo y los intereses de cada aprendiz.

Otro aspecto relevante en la dimensión actualizada de la *Lesson Study* en *Learning Studies* es la consideración de las mismas como procesos de experimentación e indagación sobre el conocimiento pedagógico. Como desarrolla de manera más detallada Elliott en el presente monográfico, el conocimiento que se produce en el proceso de experimentación posee ciertamente un carácter singular, ligado al contexto, a las personas y a los propósitos concretos de la experimentación, que impide su generalización aunque en las fases de diseño y valoración los docentes manejan conceptos pedagógicos teóricos, propios y ajenos, con los que interpretan las evidencias concretas que contribuyen a reconstruir su conocimiento práctico.

Como la propia actividad de la enseñanza, la *LS* no es un conjunto fijo de principios y procesos que pueden dominarse en un corto periodo de tiempo, convirtiéndose al docente en un experto para siempre. Es un proceso que posibilita que el abanico de disposiciones, habilidades, conocimientos, valores y emociones que constituyen las competencias humanas o profesionales emerjan y puedan desarrollarse o deteriorarse cada vez que se afronta una nueva situación (Akita, 2004), en virtud de la calidad de las experiencias que viven cada uno de los participantes implicados.

Estos procesos que cambian la cultura docente no florecen por generación espontánea, requieren apoyo sistemático y condiciones sostenibles que estimulen y faciliten su formación. En este sentido, las políticas educativas en Japón llevan ya un siglo favoreciendo la cultura docente de colaboración, la experimentación didáctica y el énfasis en el desarrollo de la capacidad de pensar sobre la mera memorización en la enseñanza (Bjork, 2004; Lewis y Tsuchida, 1997; Tsuneyoshi, 2004).

Más allá de los orígenes geográficos de esta perspectiva, desarrollar procesos de enseñanza que permitan el crecimiento intelectual, personal y social de las personas debe ser un propósito continuo, un lugar común, que requiere de procesos permanentes, sistemáticos y compartidos de reflexión y evaluación asociados a la práctica. Incorporar al estudiante en un aprendizaje activo requiere que el profesorado incorpore la investigación como experiencia cotidiana, ya que muchas decisiones en la enseñanza no pueden someterse a rutinas, porque son contingentes a las respuestas de los estudiantes, a los contextos particulares y a los objetivos concretos de cada situación. Ayudar a los docentes noveles y en ejercicio a aprender a pensar sistemáticamente en situaciones de complejidad y cambio es un reto ineludible que pasa por incorporar procesos colaborativos que permitan elaborar una visión, un conocimiento de la enseñanza, del aprendizaje y de los

estudiantes que resida en la construcción de recursos profesionales sensibles y adaptados a los cambios inevitables de la vida en las aulas (Stigler y Hiebert, 1999). En definitiva, como concluyen Lewis, Perry y Hurd (2004), las *LS* promueven un cambio de la enseñanza como transmisión a la enseñanza para la comprensión.

Tal y como manifiestan diferentes investigaciones, cuando los docentes participan en procesos de *LS* mejoran tanto las propuestas didácticas como la propia concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje: «La mayor parte de este siglo y del pasado los responsables políticos estuvieron más preocupados por controlar de forma remota la enseñanza y sus contenidos a través de textos, materiales de estudio, procedimientos de enseñanza y pruebas estándar de evaluación, que de fortalecer las competencias profesionales de los docentes. El problema surge cuando estas directrices se tornan insuficientes para abordar los complejos y cambiantes contextos de la enseñanza actual. En ese momento el único potencial que la mayoría de los docentes posee para abordar y proponer otros procesos parte únicamente de su experiencia y creación personal» (Darling-Hammond, 1997: 323).

Merece la pena leer el artículo de Dudley en el presente monográfico donde manifiesta las prometedoras virtualidades de las *LS* en contextos tan adversos como los establecidos por la política educativa de los gobiernos conservadores ingleses en los últimos quince años, al restringir la autonomía de los docentes y de los centros, imponer un currículum centralizado y minucioso que impide la enseñanza personalizada y establecer pruebas externas de evaluación estandarizada. En este contexto educativo difícil, los docentes valoran y demandan estrategias como las *LS* que les permitan respirar otra cultura pedagógica.

Por último, nos parece relevante destacar el signo singular que han adoptado las *LS* en el panorama español, al investigar su virtualidad para provocar el desarrollo del pensamiento práctico de los docentes, como puede consultarse en el artículo que Pérez Gómez, Soto y Serván ofrecen en el presente monográfico. Las *LS* se han revelado como estrategias privilegiadas para ayudar a comprender los aspectos menos explícitos de la práctica cotidiana de los docentes, al facilitar la autoobservación, el contraste y el análisis de la vida del aula y de los comportamientos docentes en los proyectos compartidos de experimentación curricular. Así se evidencia también en los artículos de Peña, Becerra, Rivera, García y Vázquez y en el de Caparrós, sobre la reconstrucción del conocimiento práctico de siete maestras de educación infantil y de primaria respectivamente, que participan en un proceso de *LS* durante más de un año. A la luz de las evidencias mostradas en estos casos es sugerente comprobar que cada maestra aprovecha del trabajo cooperativo aquellos componentes que mejor se acomodan a sus necesidades, propósitos y deseos pedagógicos. El clima de confianza creado en el grupo y el

proceso prolongado de indagación y experimentación acompañada permiten adquirir la seguridad requerida para afrontar cambios radicales en los diferentes contextos escolares que habitan cada una de ellas.

En definitiva, podríamos decir que la virtualidad pedagógica fundamental de las *LS* es que incorporan, a través de los sucesivos ciclos, los cuatro pilares que constituyen cualquier proceso de investigación/acción, más el componente cooperativo: protagonismo de los participantes, colaboración a través de la participación, reconstrucción del conocimiento práctico y el cambio social a través del cambio educativo (Lewis, 2002, 2005 y 2009; Stigler y Hiebert, 1999; Yoshida, 1999).

Referencias bibliográficas

- AKITA, K. (2004). The Japanese model of cooperative learning: Teachers' professional development. *Paper presented at the International Association for the Study of Cooperative Education Conference*, Singapore.
- BJORK, C. (2004). Decentralizing the Japanese curriculum: Two case studies. *Paper presented at the Association of Asian Studies Annual Meeting*. San Diego, CA. March 6, 2004.
- CHOKSHI, S. y FERNÁNDEZ, C. (2004). Challenges to importing Japanese lesson study: Concerns, misconceptions, and nuances. *Phi Delta Kappan*, 520-525.
- DARLING-HAMMOND, L. (1997). *The right to learn*. San Francisco: Jossey Bass.
- ELLIOTT, J. y TSAI, CH. (2008). What might Confucius have to say about action research? *Educational Action Research*, 16 (4), 569-578.
- FERNÁNDEZ, C. y CHOKSHI, S. (2002). A practical guide to translating lesson study for a US setting. *Phi Delta Kappan*, 84, 128-134.
- FERNÁNDEZ, C. y YOSHIDA, M. (2004). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- GALLIMORE, R. (1996). Classrooms are just another cultural activity. En D. Speece y B. Keogh (eds.), *Research on Classroom Ecologies: Implications for Children with Learning Disability*. Mahwah, NJ: Lawrence ErlbaumTharp, R.G. 229-250.
- HEDMAN, R. (2002). Lesson Study: Creating Better Lessons, Creating Better Teachers. *The CSP Connection*, 2 (6), 3.
- HIEBERT J., MORRIS, A.K, BERK, D. y JANSEN A. (2007). Preparing Teachers to Learn from Teaching. *Journal of Teacher Education*, 58 (1), 47-61.
- ISODA, M. (2007). Where did the lesson study begin, and how far has it come? En Isoda, Stephen, Ohara y Miyakawa (eds.) (2007), *Japanese Lesson Study in Mathematics*, Singapore: World Scientific, 5-11.

- KORTHAGEN, F. y VASALOS, A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 77-97.
- LEWIS, C. (2002). *Handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia (PA), Research for Better Schools.
- (2005). How do teachers learn during lesson study? En P. Wang-Iverson y M. Yoshida (eds.), *Building our understanding of lesson study*. Philadelphia (PA): Research for Better Schools.
- (2009). What is the nature of knowledge development in Lesson Study? *Educational Action Research*, 17 (1), 95-110.
- LEWIS, C., PERRY, R. y HURD, J. (2004). A deeper look at lesson study. *Educational Leadership*, 61 (5), 18-23.
- LEWIS, C. y TSUCHIDA, I. (1997). Planned educational change in Japan: The shift to student-centered elementary science. *Journal of Educational Policy*, 12, 313-331.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. y SOTO GÓMEZ, E. (2011). Lesson Study, La mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 64-68.
- SIEMENS, G. (2005). Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal of Instruction Technology and Distance Learning*, 2 (1), 3-10.
- STENHOUSE, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books.
- STIGLER, J.W. y HIEBERT, J. (1999). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. NY: Free Press.
- SOTO GÓMEZ, E., SERVÁN NÚÑEZ, M.ª y PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2015). Cooperative research. A critical strategy in university training. A case study of Lesson and Learning Studies. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 4 (1), 56-71.
- TSUNEYOSHI, R. (2004). The New Japanese Educational Reforms and the Achievement Crisis Debate. *Educational Policy*. May 18, 364-394.
- YOSHIDA, M. (1999). *Lesson study: An ethnographic investigation of school-based teacher development in Japan*. Unpublished doctoral thesis, University of Chicago, USA.