

El desarrollo de *Lesson Study* en Inglaterra en el siglo XXI 2000-2015 y el potencial de una Red Europea¹

Peter DUDLEY

Datos de contacto:

Peter Dudley
London Borough of Camden,
School of Education
University of Leicester
21 University Road
Leicester. LE1 7RF. UK
Teléfono: +44 7795 827404
Email: pjd26@le.ac.uk

Recibido: 20/05/2015
Aceptado: 21/10/2015

RESUMEN

Las *Lesson Study* (*LS*) se han venido desarrollando en el Reino Unido desde 2001. En este artículo se ofrece una explicación de cómo las *LS* han crecido en popularidad en el Reino Unido —en particular en Inglaterra— a pesar de los cambios radicales regresivos de las políticas gubernamentales en las escuelas, el currículo y el desarrollo profesional de los docentes. Desde la perspectiva del autor del artículo, la cronología se divide en tres fases: un primer periodo exploratorio, ampliado a nivel nacional en un segundo y, ahora, una fase de desarrollo dentro del «libre mercado», que ha visto los cambios más importantes en el sistema educativo de todo el siglo. La última parte del artículo considera los pasos que se deben dar para introducir las *LS* en el contexto actual europeo.

PALABRAS CLAVE: Lesson Study, Formación docente, Formación permanente.

The development of Lesson Study in England in the 21st Century (2000-2015) and the potential of a European Network

ABSTRACT

Lesson Study has been implemented in the UK since 2001. This article provides an account of how LS has continued to grow in popularity in the UK, particularly in England, despite radical reversals in government policy on schools, curriculum and teachers professional development. The author, who introduced LS to the UK, separates the timeline in three phases over the first 15 years of the century: an exploratory period later scaled up at a national level and, finally, a period of development in a «free market», which has seen the most significant changes in the school system of the century. The final section of the article considers the steps that need to be taken in order to introduce LS in the current European context.

KEYWORDS: Lesson Study, Teacher training, Teachers professional development.

1 Traducido por Ana Fátima Becerra y revisado y adaptado por Ángel I. Pérez Gómez y Encarnación Soto Gómez.

Introducción

Escribo este artículo para una publicación española mientras vuelo con KLM de Londres a Ámsterdam. Pasé el día de ayer con los maestros y los *leaders* pertenecientes a las 80 escuelas que participan en un proyecto de desarrollo de *LS* por todo Londres. Esta tarde me reúno con investigadores y gestores de cinco universidades holandesas que están desarrollando enfoques para la utilización de *LS* en los Países Bajos. Mañana viajo hasta Alemania para reunirme con los compañeros del *International Centre for Adult Learning* de la UNESCO en Hamburgo que desean aprender sobre *LS*. Tras 14 años desarrollando *LS*, comienzo a sentir que se empiezan a extender por Europa, así como en otras zonas del este de Asia y de los EE.UU., donde están más establecidas.

En este artículo intentaré sintetizar el desarrollo y difusión de las *LS* en el Reino Unido desde comienzos del siglo XXI hasta el momento actual en 2015, ¡ya hemos recorrido una sexta parte del camino! Voy a destacar las oportunidades y facilitadores, así como las amenazas y limitaciones que surgen para cualquier persona que esté en una etapa temprana de desarrollo de *LS* y que desee aprender de nuestras experiencias, dificultades y triunfos. Recurriré sobre todo a dos revisiones principales de la bibliografía reciente: Dudley (2011a) y Xu y Pedder (2015), así como a mi propia experiencia personal y a la interpretación de los hechos tal y como los he percibido. En la primera parte presentaré, y ampliaré desde mi historia personal, *Lesson Study in England* (Dudley, 2012), el contexto inicial aunque con menor énfasis en el proceso de *LS* y más en los procesos de desarrollo, investigación, liderazgo, movilización y ampliación.

La historia se divide en tres etapas principales, 2000-2005; 2005-2011 y 2011- 2015, y el contexto fundamental del desarrollo de *LS* es Inglaterra y, en cierta medida, Irlanda del Norte. Me basaré en los resultados emergentes de un desarrollo a gran escala de *LS* y el proyecto de investigación en el que estoy actualmente involucrado teniendo en cuenta cinco pasos para la generalización de las *LS* a través de un sistema escolar entero, y el artículo se cerrará con la visión de una Europa posible en un futuro no muy lejano, cuyos docentes sean capaces de aprender, más allá de las fronteras nacionales, de los hallazgos de la *LS* de otros docentes en diferentes países.

2000-2005

El contexto

El contexto de finales del siglo XX para el desarrollo profesional continuo (CPD) (marco de Desarrollo Profesional Continuo) en Inglaterra estuvo dominado por la introducción del *National Curriculum* y sus requisitos de evaluación después de la «gran» *Education Reform Act* (Ley de Reforma Educativa) de 1988.

Con anterioridad a esta ley, los niveles de CPD que un docente pudiera esperar eran significativamente inferiores a los niveles registrados en la década de los 90 cuando se introdujeron el *English National Curriculum* y el sistema de evaluación junto a una transformación en la manera en que las escuelas eran dirigidas, gestionadas y financiadas.

¡Durante mis primeros tres años en la enseñanza, en la década de 1980 experimenté alrededor de 15 horas de desarrollo profesional en total! En la actualidad un docente normal experimentará algunas horas más en un solo trimestre. Sin embargo, en aquel entonces tuve la suerte de comenzar un curso con la *Royal Society of Arts* enfocado a ayudar a los docentes a entender y apoyar el desarrollo del alumnado bilingüe de familias inmigrantes. Dos elementos que me impactaron de este curso de un año de duración, que transformó mi comprensión del aprendizaje y del aprendizaje docente, fueron:

- (i) la obligación de grabar y analizar a *nivel de interacción* las conversaciones de un grupo de discentes, al menos uno de los cuales era un estudiante bilingüe, que colaboran en una tarea de aprendizaje, y
- (ii) un proceso de planificación de lecciones diseñadas para ayudar al alumnado bilingüe en el aula convencional a aprender lo que estaban aprendiendo todos los estudiantes en el aula. Esto incluyó el análisis de las necesidades lingüísticas de los estudiantes y del idioma exigido a los mismos en las tareas de clase. Tres estudiantes seleccionados fueron identificados como «referentes» para ser observados durante la lección. El asistente al curso y su supervisor o supervisora tomaban frecuentes notas sobre tales estudiantes y al final de la lección discutían sobre cómo se había desarrollado el conocimiento del contenido del alumnado y su inglés.

Ambos procesos me permitieron ver y comprender el aprendizaje del discente y el papel de las conversaciones en el proceso de aprendizaje de una manera que nunca antes había experimentado. Fue, como se suele decir, una revelación.

Durante la siguiente década, la de los 90, mientras trabajaba como docente asesor diseñando y demostrado estrategias en la aplicación del nuevo *National curriculum* en las aulas (Dudley y Plummer, 1992), me alarmó el efecto que este nuevo currículo estaba teniendo sobre el progreso del alumnado. La enseñanza se volvió demasiado centrada en la organización y en cubrir un currículo saturado de contenido. Como resultado se olvidó el aprendizaje profundo y recursivo de competencias clave tales como escuchar, hablar, leer, escribir y el pensamiento matemático. No me sorprendió cuando en 1995 las primeras pruebas nacionales de inglés y matemáticas para niños de 11 años revelaron que menos de la mitad de la población de 11 años estaban mostrando el mismo nivel que diez años antes. La consternación nacional era un hecho.

Dieciocho meses más tarde, en 1997, se produjo el primer cambio de gobierno del Reino Unido en 18 años de la mano de Tony Blair, cuyas tres prioridades eran «educación, educación y educación». La etapa incorporó más y nuevos cambios como sus *Standards and Frameworks Act* de 1998 (DFES 1998) creando un sistema basado en el rendimiento que fue el primero en tratar de vincular el CPD docente con una mejora de los resultados de aprendizaje de los discentes. El objetivo nacional de 1998 para las estrategias nacionales de alfabetización y matemáticas era que el 80% y 75%, respectivamente, del alumnado de 11 años de edad alcanzaría el nivel esperado antes del 2002 en las mismas pruebas de inglés y matemáticas en las que habían obtenido sólo el 49% y el 47% en 1995. El desarrollo profesional continuo del profesorado a nivel nacional fue suministrado mediante las *National Literacy* y *Numeracy Strategies* (conocidas más adelante como las *National Strategies*) mediante una gran despliegue de campo de consultores gubernamentales locales y nacionales y una política gubernamental de «presión y apoyo» (Barber, 1996) impulsada por un sistema de fijación de metas a nivel alumnado, centro y gobierno local establecido por ley.

Si bien hubo éxitos tempranos de estas estrategias, para el año 2002 los resultados se habían estancado. Una evaluación externa de las estrategias, llevada a cabo por el *Ontario Institute of Studies in Education de Fullan* (Earl, Fullan, Leithwood, Watson, Jantzi, Levin y Torrance, 2003) llegó a la conclusión de que las intervenciones gubernamentales iniciales, bien evidenciadas, pero externas y jerárquicas, habían surtido su efecto completo (0,2 para alfabetización y 0,35 para las matemáticas) y no podían añadir más valor sin un cambio radical. Para asegurar aún más mejoras sostenibles y duraderas en los estándares, el informe recomendaba que la capacidad de enseñanza y liderazgo de las escuelas requería de herramientas y recursos para desarrollar sus propias habilidades, para perfeccionar ellos mismos su práctica, su aprendizaje profesional y su capacidad de mejorar.

La brecha en la enseñanza

Mientras tanto, algo interesante había estado sucediendo en el marco de esta política central. En 2001 el profesor Charles Desforges, director del «Teaching and Learning Research Programme» (TLRP), programa gubernamental a nivel nacional en el Reino Unido, leyó «The teaching gap» (Stigler y Hiebert, 1999) y como la mayoría de la gente que lee ese libro en ese momento en occidente, se encontró con el concepto de *LS* por primera vez. Charles me habló de *LS* en julio de 2001. En octubre ya había leído todo lo que había que leer sobre *LS* en inglés (y había poco), y luego comencé a idear y probar enfoques de *LS* en las escuelas de mi distrito, Londres Este. En aquel entonces había muy pocas fuentes de información escritas en inglés sobre *LS* «*The teaching Gap*» (ibid), el trabajo de Makoto Yoshida (2002), el de Clea Fernández y sus compañeros (2002; 2003;

2004) y, por supuesto, el de Catherine Lewis (1998; 2004) en el *Mills College* de California siguen siendo trabajos pioneros a día de hoy.

El estudio nacional piloto

Tuve la suerte de obtener financiación para poner en marcha una *LS* piloto a nivel nacional entre 2003 y 2005² con la participación de más de cuarenta escuelas, en mi nueva labor en el *National College for School Leadership* en Inglaterra. Construí un modelo inicial para *LS* resultado de las escasas investigaciones disponibles, pero también recurrí inevitablemente a mis conocimientos previos. Habiendo leído sobre cómo los docentes japoneses se centraban a menudo en estudiantes concretos en un aula, yo cree la idea de los tres estudiantes de referencia o «*case pupils*» (procedente directamente de mi experiencia en el *RSA* una década antes). Mi experiencia como asesor docente entrevistando a docenas de estudiantes de todas las edades con relación a su punto de vista sobre las lecciones me llevó a incluir las entrevistas a discentes como un paso adicional en el proceso de *LS*. Mientras que en algunos países estas entrevistas se llevan a cabo como parte del proceso de evaluación del alumnado «pre y post test» con el fin de evaluar el impacto de una «*research lesson*», en mi modelo las entrevistas son formativas y de diagnóstico, proporcionando evidencias valiosas e ideas sobre cómo pueden mejorarse el aprendizaje y la enseñanza desde el punto de vista del estudiante.

Los docentes y *responsables* en mis escuelas piloto construyeron, refinaron y desarrollaron este modelo inicial. Casi todos informaron de los mismos efectos transformacionales que yo había experimentado años atrás en aquellas lecciones planificadas, observadas y analizadas conjuntamente, pero ellos añadieron considerablemente más y más emocionantes efectos. Declararon el haber visto a los discentes con «nuevos ojos» identificando conductas de aprendizaje nunca antes registradas, teniendo que reevaluar dramáticamente el aprendizaje de algunos discentes y sintiendo seguridad al asumir algunos riesgos en las *lesson studies* y revelar la vulnerabilidad o debilidades que nunca antes hubieran sido reveladas porque confiaban en el grupo de *LS*. También hicieron alusión a una poderosa sensación de propósito común para aprender a cómo ayudar a estudiantes en concreto a mejorar sus aprendizajes y logros, lo que se convirtió en una poderosa motivación para el grupo de *LS*. El proceso deliberativo forjó poderosos vínculos entre los miembros del grupo de *LS* cuyo objetivo común les permitió superar esta vulnerabilidad y realizar cambios duraderos en su enseñanza y en el consiguiente aprendizaje de su alumnado. Estas son las conclusiones que he oído repe-

2 La financiación procedía del *UK Teaching and Learning Research Programme*, el *National College for School Leadership* y *CfBT*.

tir muchas veces casi literalmente en los 12 años desde que empecé ese programa y en muchos países y contextos diferentes.

2005-2011

Durante este periodo tuve una oportunidad excepcional para establecer *LS* a nivel nacional, puesto que he estado casi cinco años como director nacional de la *National Primary Strategy*, habiéndome unido a ellos poco después de que la evaluación externa hubiera requerido la creación de mejoras basadas en la escuela e impulsadas por el profesorado en cuanto al aprendizaje y el rendimiento (Earl *et al.*, 2003). ¿Cómo podría fallar? Tenía delante de mí una política de ensueño: «¿Cómo podemos reemplazar las políticas verticales con mejoras basadas en la escuela?» Y sentí que tenía una respuesta perfecta, «*LS*», con una base creciente de pruebas de éxito no sólo en Japón (que siempre figura entre los cinco primeros países en el creciente número de estudios internacionales sobre rendimiento escolar que tanto influyen a los políticos), sino también en otros países de Asia Oriental, como Singapur y Hong Kong. Seguramente, si países como estos estaban invirtiendo en *LS* y logrando excelentes resultados, habría un argumento político convincente para su introducción en Inglaterra.

Sin embargo, no fue hasta 2008 que dieron el primer visto bueno para probar *LS* en la *National Strategy* de primaria. *LS* fue utilizada por cerca de 400 *docentes innovadores*, ejerciendo en «*coasting schools*» (escuelas cuyos resultados aparentemente más respetables encubrían el escaso progreso de estudiantes con un nivel de rendimiento previo elevado). Toda la escuela y los *docentes innovadores* utilizaron indistintamente los mismos materiales de intervención curricular en matemáticas o inglés. Los *docentes* fueron formados en la metodología de *LS*, utilizando los materiales que se habían desarrollado en la experiencia piloto financiada por NCSL/TLRP y cada uno de ellos llevó a cabo una *LS* de tres ciclos con dos o tres docentes en cada escuela centrándose ya sea en inglés o en matemáticas.

Esto implicó alrededor de 1.200 escuelas en el semestre de primavera. En otras escuelas, donde los principales docentes no habían experimentado la formación en *LS*, recibieron el paquete estándar para apoyar al *docente coordinador* sobre cómo demostrar, modelar y formar. En cada uno de los dos años que se siguió este modelo, las primeras escuelas mejoraron por encima de la media nacional. Sin embargo, las escuelas que recibieron el paquete *LS* para apoyar al *docente coordinador* mejoraron el doble. Se puede encontrar una evaluación más detallada del impacto de las *LS* en el programa *National Strategies Leading Teacher*. *LS* también fue utilizada en las escuelas secundarias por las *National Strategies*, aunque no existía ningún grupo de control similar para tales comparaciones. A pesar de este éxito y el apoyo del modelo proporcionado por los re-

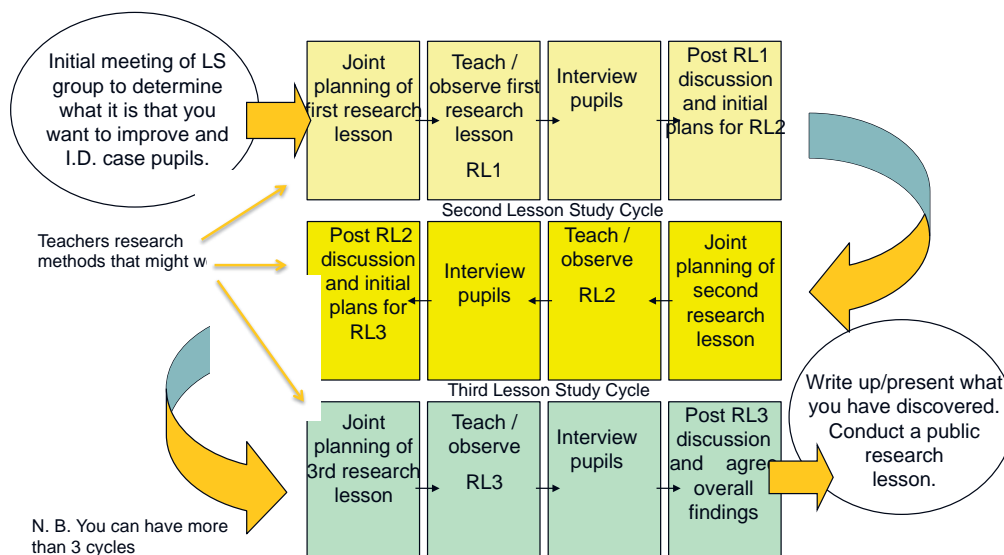


FIGURA 1. El proceso Lesson Study básica en Reino Unido

sultados de la investigación a gran escala publicados durante esos años (Cordingley, Bell, Rundell, Evans y Curtis, 2004; Dudley, 2012), el Departamento de Educación dejó de impulsar esta estrategia después de que las *National Strategies* concluyesen en 2011.

2011-2015

El gobierno de coalición de 2010 se dedicó a desmontar el sistema anterior con el mismo entusiasmo con que, 13 años antes, el gobierno laborista había montado sus estrategias y su sistema nacional impulsado por el rendimiento. El sistema de escuelas estatales en Inglaterra, organizado durante 100 años bajo el control de los municipios, fue transformado. Los recortes a los presupuestos de los municipios llevaron a la mayoría de ellos a recortar sus equipos de mejora escolar casi en su totalidad o a venderlos como empresas privadas. En 2015, el 70% de las escuelas secundarias estatales habían dejado de ser controladas por los municipios y se gestionaban directamente desde Westminster y una cuarta parte de las escuelas primarias habían hecho lo mismo, todas rebautizadas como *Academies*.

Había un nuevo currículum nacional reemplazando aquel anunciado pero nunca implementado por los laboristas en 2010. Para el año 2015 se esperaba que las escuelas idearan sus propias estrategias de evaluación del aprendizaje de los discentes y de seguimiento de su propio progreso. El sistema de «niveles de progre-

sión» fue retirado en 2012 sólo para ser sustituido parcialmente por un sistema similar de «descriptores de rendimiento» en 2014. Los cambios en la manera de corregir exámenes de nivel GCSE y A-Level e informar de los resultados del examen hizo imposible distinguir si los niveles subían o bajaban, o si las escuelas estaban mejorando o empeorando. Un desplome histórico del 6% en el número de estudiantes que obtenían el aprobado en 5 exámenes GCSE con nota entre A y C (incluyendo inglés y matemáticas) pasó desapercibido en 2014 ante el confuso paisaje educacional sobre los niveles, aunque 5 años antes hubiera provocado una dimisión ministerial. Miles de fuentes de mejora educacionales y escolares publicadas por el Departamento de Educación en el antiguo sitio web de las *National Strategies* (el cual antaño se jactaba de tener más contenido que la web de la BBC) fueron archivadas, incluyendo una tercera versión de mi manual original de *LS*.

Paradójicamente, conforme desaparecieron las familiaridades y certezas del viejo sistema, el uso de *LS* en colegios se incrementó. Los proyectos de investigación vertebrados por esta herramienta empezaron a atraer financiación gubernamental. Estos incluían el proyecto de la Universidad de Exeter subvencionado por Esmee Fairbairn sobre la aplicación de *LS* para apoyar la enseñanza y aprendizaje de estudiantes con dificultades moderadas de aprendizaje en escuelas convencionales y especiales (Ylonen y Norwich, 2015). En este momento, más de un millón de libras de la financiación estatal se invierten en investigación y desarrollo de *LS*.

Por lo tanto, la aprobación tácita de *LS* ha continuado a todos los niveles dentro del sistema. El gobierno de Irlanda del Norte, a través del *General Teaching Council*, financió en su territorio el desarrollo de *LS* desde 2010 hasta 2012 a la vez que presentaron su *National Curriculum* revisado. Los niveles de apoyo o financiación eran distintos a los tiempos de las *National Strategies*, pero las escuelas involucradas mostraban una implicación mayor al haberse seleccionado ellas mismas. En Inglaterra las nuevas organizaciones receptoras de financiación para la investigación, que previamente había sido territorio único de las universidades, también han apoyado las *LS*. El Departamento de Educación está financiando un proyecto de 800 escuelas que investigan sobre el progreso de discentes en desventaja económica. Y el *London Schools Excellence Fund* está financiando 5 proyectos con un costo de más de 1 millón de libras, investigando la aplicación de *LS* para la mejora del rendimiento del alumnado. Recientemente, el gobierno galés se ha puesto en contacto conmigo ya que desean introducir *LS* como herramienta para el desarrollo docente y el aumento del nivel educativo.

Una de las primeras creaciones del gobierno de coalición fue la *Teaching School Alliance*. Basada en modelos para compartir y hacer pública la práctica, al estilo de las *Singapur's research school*, contempladas en el informe sobre los sistemas escolares de alto rendimiento (Mckinsey, 2007; Mourshed, Chijioko y Barber, 2010). Una *Teaching school* es una escuela que se ha considerado que

proporciona una educación de calidad excepcional por el regulador gubernamental Oftsed y que ha sido además aprobada para liderar el desarrollo profesional y organizacional innovador en un área local.

Las *Teaching School* tiene la responsabilidad de suministrar las «big six» (seis elementos esenciales) a las escuelas dentro de la alianza:

1. *Formación Docente Inicial*: Tienen un papel principal en el reclutamiento y la formación de los nuevos aspirantes a la profesión.
2. *Desarrollo Profesional Continuo*: Facilitan el desarrollo profesional y liderazgo entre pares.
3. *Liderazgo y Gestión del Talento*: Ayudan a identificar y desarrollar el potencial de liderazgo en las escuelas en una localidad.
4. *Apoyo de escuela a escuela*: Gestionan y proporcionan apoyo a otras escuelas.
5. *Designar Líderes Especialistas de Educación (SLES)*: Las *Teaching Schools* son responsables de designar y conseguir líderes especialistas de educación para su nombramiento en escuelas locales. Estos líderes especialistas son formadores docentes reconocidos a nivel nacional, con una área específica de especialización.
6. *Investigación y Desarrollo*: Llevan a cabo y lideran la investigación educativa, ya que son responsabilidades considerables para que las asuma una sola escuela, sobre todo para una pequeña o aquella que se encuentre en un contexto difícil. Muchas de estas escuelas han desarrollado una perspectiva en LS en su repertorio de enfoques para la mejora.

El Sector de Voluntariado

Durante este periodo ha habido un aumento de organizaciones sin ánimo de lucro que están apoyando el desarrollo docente y la mejora de las escuelas. Esto se ha conseguido en parte con la creación de «*Academy Chains*» y la «*Multi-Academy Trusts*»; grupos de escuelas enlazadas como una empresa o como un «grupo» de empresas. Una organización que ha promovido y defendido en particular el desarrollo y uso de LS desde 2012 ha sido el *Teacher Development Trust (TDT)*. El TDT ha promovido el modelo LS (desarrollado originalmente por mi experiencia piloto) como «*modern Lesson Study*» (Tes, 05/12/2014) a través de su organización subsidiaria: la *National Teacher Enquiry Network (NTEN)*.

El Sector de la Educación Superior

Varias universidades han desarrollado LS en sus cursos y titulaciones, ya sea en el ámbito de la formación inicial del profesorado o como parte del contenido de sus títulos de máster y titulaciones de investigación educativa. Tras su proyecto

de investigación 2010-2012 sobre *LS* y la enseñanza de niños y niñas con dificultades de aprendizaje moderadas (ver arriba), Exeter ha configurado enfoques de *LS* en un número de áreas de sus programas de formación docente inicial incluyendo las prácticas de los estudiantes de magisterio en las escuelas.

El *University College of London Institute of Education* ha trabajado con el distrito londinense de Camden, inicialmente sobre la evaluación de un programa liderado por Camden en el cual los estudiantes en prácticas de infantil, trabajando con discentes de dos a cinco años en escuelas y en los *Children's Centre* dirigidos por el Ayuntamiento de Candem, usaron un enfoque de *LS PC* para compartir propuestas con el fin de mejorar el aprendizaje y fomentar la confianza y la calidad en ambos sectores. Actualmente apoya un segundo programa *LS* junto con escuelas de Candem y también proporciona apoyo a escuelas por todo Londres interesadas en desarrollar *LS* mediante el modelo de «*modern lesson study*».

La *Edge Hill University* en el noroeste de Midlands heredó una serie de programas nacionales creados originalmente por las *National Strategies* entre 2005-2011. Cada uno de estos programas ha mantenido y reforzado los elementos de *LS* de aprendizaje profesional diseñado en sus inicios con las *National Strategies*. Aproximadamente 500 escuelas de toda Inglaterra utilizan estos programas.

La Universidad de Leicester es un ejemplo de universidad que está haciendo un buen uso de *LS* en varios frentes. En primer lugar, en 2012 la *School of Education* de Leicester formó un grupo de investigación y se embarcó en un programa de desarrollo e investigación que desarrollaba y compartía conocimientos sobre *LS* y el concepto de «alfabetización pedagógica» de Cajkler.³ Esta Universidad está desarrollando también una poderosa y muy influyente asociación regional con alrededor de 200 escuelas trabajando a través de cuatro *Teaching School Alliances* (ver arriba) en la región de East Midlands de Inglaterra. Formada en 2012, la asociación ha organizado tres conferencias anuales de gran éxito y está otorgando oportunidades a estudiantes de máster y doctorado para que investiguen utilizando *LS*, y también para que las escuelas de toda la región compartan y aprendan de sus *Lesson Studies*. La Universidad de East Anglia (Norwich) ha incorporado *LS* en sus doctorados en *Advanced Educational Practice* y anuncia sus vínculos con la *World Association of Lesson Studies (WALS)* a través de su ex presidente John Elliott, también fundador del *Centre for Applied Research in Education* en la misma universidad.

A pesar de las políticas del gobierno actual, eliminando en cuatro años la competencia de los gobiernos locales sobre la mayoría de los centros de secundaria, aún queda un número importante de estos gobiernos que continúan apoyando a

3 <http://leicLS.weebly.com>

las escuelas en sus distritos mediante el desarrollo y uso de *LS*. Por ejemplo, a través de programas de desarrollo y de investigación como la labor del *Education Endowment Fund* (EEF). Este programa es ahora uno de los más grandes comisionados de investigación en educación financiada con fondos públicos en el sector de las escuelas en Inglaterra. Una condición estricta de la mayor parte de sus subvenciones es que debe haber un método de modelo médico capaz de calcular «el nivel de impacto» sobre los resultados educativos del discente a través de alguna prueba de control aleatoria (RTC) y, además, que la investigación sea sometida a evaluación externa por una organización elegida de una lista reconocida de proveedores. La FEE está aportando entre 0,75 y 1,5 millones de dólares a la investigación sobre *LS* en este momento, que dará sus resultados en 2016. Al menos seis gobiernos locales participan en el proyecto de la Edge Hill University en el cual 90 escuelas están comprobando el impacto de la formación docente basada en *LS* en áreas como la lectura y la enseñanza de matemáticas.

Un ejemplo mucho más amplio de desarrollo financiado con fondos públicos e investigación sobre los enfoques de *LS* para la mejora de los logros de los discentes se puede ver en las inversiones realizadas por la *London Schools Excellence Fund* (LSEF) cuya base se encuentra en la oficina del alcalde de Londres. Desde 2013, la LSEF ha otorgado subvenciones de alrededor de 2,2 millones de dólares en toda la capital. La más grande (0,9 millones de dólares) está funcionando en el distrito londinense de Camden, en colaboración con la Universidad de Cambridge, y estudian cómo los docentes aprenden y mejoran el progreso del alumnado en el nuevo currículo de matemáticas.

En síntesis, el desarrollo de *LS* en Inglaterra a principios de 2015 se encuentra en la siguiente situación: durante los últimos cinco años se han hecho los mayores recortes en el gasto público desde la década de los 30, se han destruido los recursos educativos que el ex gobierno introdujo por primera vez en relación a la *LS* a nivel nacional y la ruptura del currículo, la evaluación, la financiación, la gobernanza y el aparato político que había prevalecido durante 20 años. La mayoría de las escuelas secundarias y una cuarta parte de todas las escuelas primarias ahora son financiadas directamente por el gobierno central y gestionan un gran número de empresas y organizaciones benéficas. El gobierno también ha puesto en marcha una nueva «raza» de escuelas públicas, las *Free Schools*, las *Studio Schools*, los *University Technical Colleges* y las *Training Schools* en áreas donde no se requieren nuevas plazas para el alumnado y con la libertad de contratar personal docente no titulado —todo con el fin de competir con el sistema estatal tradicional—. Y aun así, paradójicamente, la *LS* parece gozar de algún tipo de renacimiento. En la tabla 1 aparecen algunos de los factores impulsores e inhibidores de su desarrollo que puede explicar esta paradoja.

	Inhibidores	Impulsores
2010	<ul style="list-style-type: none"> • Durante más de una década las escuelas estaban acostumbradas a esperar la iniciativa gubernamental de mejora como consecuencia del programa <i>national strategies</i> y por lo tanto vieron la <i>LS</i> como algo pasajero. • A las escuelas que utilizan <i>LS</i> en los programas de las <i>National Strategies</i> se les proporcionó «<i>standards funding</i>», además de su presupuesto anual para financiar esta actividad, por lo que con escasa frecuencia se integraba en los presupuestos y actividades regulares (O'Shea, 2015). • El regulador de escuelas de Inglaterra, Ofsted, apenas conocía las <i>LS</i> y esto inhibía a las escuelas a embarcarse en procesos que el regulador no había aprobado. • Los modelos estándar de CPD empleados por las escuelas estaban todavía basados en gran medida sobre un aprendizaje fuera del aula e individual. • La <i>LS</i> fue vista como algo extravagante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un aumento creciente de la importancia del progreso del alumnado como una medida clave de la efectividad de docentes y centros escolares empezó a animar a las escuelas a analizar el impacto que tenían sobre todos los discentes, no solamente los que tenían posibilidades de alcanzar el nivel. • Había fuertes señales de que la influencia de la regulación del currículo y de la evaluación se reduciría y que las escuelas tendrían más libertad para elegir sus enfoques curriculares y de evaluación • Los resultados de PISA mostraron una caída y los resultados de TIMSS pronto demostrarían que el rápido progreso observado en el análisis de 2008 estaba en declive. • La investigación del aprendizaje del discente mostraba que las «comunidades de aprendizaje docente» y las encuestas dentro del aula fomentadas por el <i>school leader</i> tenían un impacto importante. (Robinson et al., 2009)

	Inhibidores	Impulsores
2015	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lesson Study</i> se sigue percibiendo por muchos como algo difícil de organizar y que requiere de muchos recursos. • Muchos <i>school leaders</i> no tienen experiencia personal en la participación o liderazgo escolar y la investigación en el aula para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, y así puede infravalorar <i>LS</i> al sentirse inseguros a la hora de liderarla. • Se considera que alrededor de una cuarta parte de todas las escuelas «requieren de mejoras para ser buenas». Las escuelas pertenecientes a estas categorías y aquellas encargadas de ayudarles a incorporar por desconocimiento el enfoque de mejora de la enseñanza de la <i>LS</i> favoreciendo métodos más antiguos, puesto que están más «probados y ensayados». Esto sucede a pesar de una base de evidencias creciente que demuestran una rápida mejora en las escuelas que utilizan <i>LS</i> para llegar a ser buenas o sobresalientes. 	<ul style="list-style-type: none"> • La financiación del «Pupil Progress» centrado en el alumnado económicamente desfavorecido introducida en el 2012 ha obligado a las escuelas a examinar cómo se enseña a estos discentes y a evaluar cuidadosamente las intervenciones que se utilizan. • En 2014 Ofsted abandonó, por primera vez en 20 años, la calificación de las observaciones de las <i>Lesson</i> en las inspecciones escolares. Adicionalmente, Ofsted ya no puede depender de las antiguas medidas de progreso numéricas (los niveles) para juzgar el progreso del alumnado. Las escuelas necesitan evidencias mucho más detalladas de las acciones formativas que desarrollan la mejora del aprendizaje del discente. Las <i>LS</i> están diseñadas en torno a este principio y ha sido respaldadas por los resultados nacionales en 2014.

2015	Inhibidores	Impulsores
		<ul style="list-style-type: none"> • Las calificaciones escolares de Ofsted se han endurecido al retirar «satisfactory» como juicio de idoneidad (3 en la escala de cuatro puntos de Ofsted). Por tanto, los <i>School leaders</i> buscan formas más seguras de conseguir que los profesores ordinarios sean competentes y están viendo <i>LS</i> como un medio para que se involucren y cambien. • <i>LS</i> se convirtió en un tema de interés en las redes sociales desde 2013 en adelante. Hoy en día miles de los docentes del Reino Unido siguen sitios webs sobre <i>LS</i> del Reino Unido e internacionales, blogs escolares y entradas de twitter, y comparten los éxitos y las evidencias del impacto de <i>LS</i> en los resultados, las inspecciones y el aprendizaje. La <i>LS</i> ahora está de moda. • La industria de la tecnología para la educación se ha puesto al servicio de la <i>LS</i>, al utilizar medios tecnológicos para observar las lecciones. • El <i>Times Educational Supplement</i> ha publicado tres artículos apoyando <i>LS</i> en los últimos dos años académicos (TES 2012; 2014). Anteriormente sólo había publicado uno antes que este en 2006.

TABLA 1. Evolución de los impulsores e inhibidores contextuales de la *LS* entre 2010-2015

Cinco pasos para crear una red de escuelas y colegios activos en *Lesson Study* en su sistema escolar

Sin importar si su sistema es nacional, regional, local o internacional, existen algunos pasos comunes que voy a sugerir a partir de mi experiencia y de mi investigación que puede ayudar a construir una red de este tipo (Dudley, 2015b):

1. Empieza a montar sistemas piloto ya.
2. Planifica para que cada docente se implique en una *LS* de tres ciclos en el próximo año académico.
3. Consigue que los líderes se involucren en *LS*.
4. Busca conocimiento especializado y probado de alta calidad y aplícalo.
5. Hacer que la práctica y el éxito sean visibles y públicos.

Una generación de docentes en el Reino Unido está descubriendo a Stenhouse, a Elliott, la investigación-acción, puesto que los resultados de las pruebas internacionales muestran la eficacia de estos planteamientos.

1. Empieza a montar sistemas pilotos

LS ya no es un fenómeno nuevo en Europa. En una habitación de treinta docentes o *school leaders*, hay por lo general dos o tres que al menos han oído hablar de *LS*. También hay una gran cantidad de consejos y orientaciones disponibles on-line. El manual mencionado, resultado de mi experiencia, está disponible de forma gratuita en inglés, español, ruso, kazajo, árabe y estará disponible también en holandés, alemán y turco. No necesitamos reinventar la rueda en relación a las *Lesson Studies*, que ha estado disponible desde hace 140 años. Sin embargo, sí que hemos de inventar el modo de incorporar este tipo de práctica reflexiva en los hábitos y las rutinas de la vida profesional de la escuela en Europa, así como crear espacios que nos permitan compartir esta práctica para movilizar el conocimiento práctico que está siendo creado mediante *LS*. La clave de este primer paso es identificar un número de escuelas y compañeros a nivel escolar y del sistema que estén dispuestos a probar las *LS*.

2. Desarrolla un plan para generalizar a partir de las experiencias piloto

Este plan debe basarse en el principio de que cada docente de una escuela activa en *LS* debería ser capaz de participar en, al menos, un ciclo de tres *research lesson* al año (RL) como el de la Figura 1. ¿Por qué tres *research lessons*? ¿Por qué no dos, o uno? En el transcurso de las tres *research lessons* los docentes son capaces de ver a su alumnado con nuevos ojos (RL1), de estimular la pasión por mejorar su aprendizaje teniendo en cuenta los procesos de mejora (RL2) y, finalmente, de construir aprendizajes útiles propios para aplicar con otros estudiantes en otras clases, así como compartirlos con otros que docentes de la misma y de otras escuelas (RL3) (Dudley, 2011b).

3. Consigue que los líderes se involucren en Lesson Study.

En el Reino Unido, en la actualidad, algunas escuelas que prueban las *LS* y recogen evidencias de mejora del aprendizaje docente, de la práctica en el aula y el aprendizaje del alumnado y lo disfrutan activamente, después de un año aproximadamente, lo abandonan. Otras hacen lo mismo, pero no abandonan. De hecho llegan a incorporarlo en su actividad normal y forma parte íntegra de su práctica. Las razones del abandono de *LS* son en gran parte debidas a que, al menos en el Reino Unido (y también en Europa y en muchas partes del mundo), la experiencia docente basada en un horario «un profesor-una clase» hace difícil

liberar docentes para que trabajen juntos en la *lesson*. Además, muchos *school leaders* se acostumbraron a la remesa anual de nuevas iniciativas introducidas por las *National Strategies* entre 1998 y 2011 y llegaron a ver cualquier enfoque de CPD y aprendizaje docente como una moda pasajera que sería reemplazada por otra en un corto periodo de tiempo. Todas las evidencias que he reunido indican que las escuelas que mantienen y desarrollan *LS* están dirigidas por líderes que ellos mismos se han implicado. Así que la implicación de los *school leaders* en *LS* es básica para un resultado sostenible y prolongado. Una característica de *LS* es que, con los protocolos adecuados acordados por los grupos de *LS*, es muy posible incluir *senior leaders* (líderes senior) en grupos con personal joven y sin experiencia, y como sabemos por el papel de los *knowledgeable other* (expertos) en Japón, estos protocolos pueden también ampliarse a expertos y líderes externos.

En el proyecto actual de Camden estamos creando un papel denominado *Mathematics Lead Professional*. Estas personas, después de dos años de experimentación de *LS* en el área de matemáticas, han asumido el rol de líderes locales y profesionales matemáticos (conocido como MLP) movilizándolo el conocimiento de cómo hacer esto en otras escuelas, actuando como formadores y dirigiendo *research Lesson* magistrales y públicas para los centros escolares locales y profesionales.

4. Busca conocimiento especializado y probado de alta calidad

Los resultados emergentes del proyecto de Camden, así como de otros programas de investigación en el Reino Unido³, sugieren que la *LS* es susceptible a, en el peor de los casos, «reciclar la mediocridad», ya que los docentes implicados participan en procesos de formación compartiendo un conocimiento profesional basado en la investigación y la experiencia (Dudley, 2011a). El proyecto de Camden, con 80 escuelas, un proyecto a escala de sistema: ofrecía resultados y evidencias de investigación a los grupos de *LS* una vez por trimestre, cuando se reunían para planificar su próxima *research lesson*. También ha sido posible responder en tiempo real a las cuestiones que surgen de cada conjunto de *research lessons* y proporcionar una orientación más precisa a los grupos de *LS* de otras *research lessons* de dentro o fuera del proyecto antes de planificar su próxima *research lesson*.

5. Haz que la práctica y el éxito sean visibles y públicos.

Como se ha señalado anteriormente, el hacer pública la práctica no sólo moviliza el conocimiento práctico, a menudo de difícil comprensión, para que se pueda transmitir entre docentes y aulas, sino que agudiza la conciencia de los docentes sobre su propia práctica a un «nivel micro», además de «cimentar» el nuevo conocimiento práctico en la enseñanza futura de los docentes porque lle-

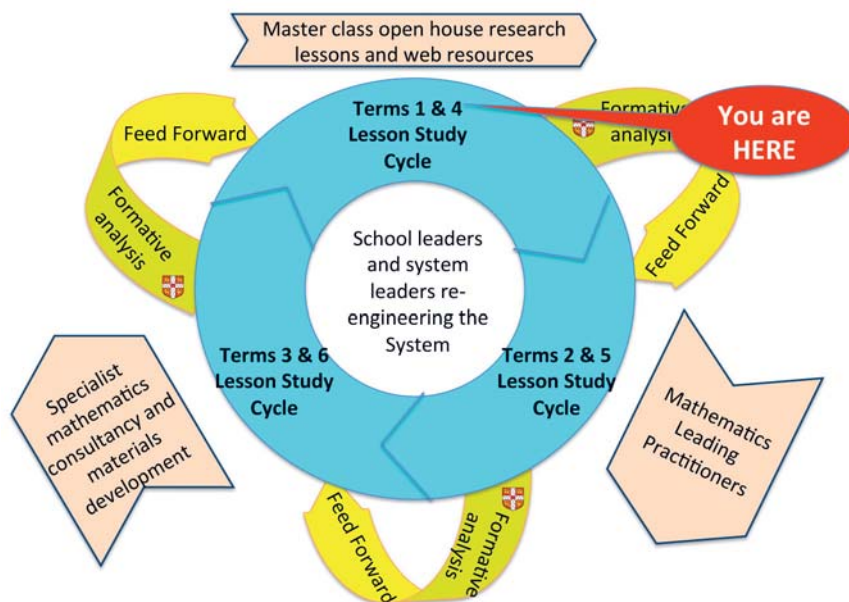


FIGURA 2. El Camden: Proyecto Cambridge de evaluación y reformulación formativa trimestral entre escuelas sobre LS

gan a entenderlo explícitamente como formadores y como defensores de su propia práctica (Dudley, 2015a).

A nivel del sistema, esto presenta desafíos y oportunidades. Los desafíos se están desvaneciendo ya que la tecnología que puede servir de ayuda se vuelve más accesible y de uso generalizado. Las oportunidades son enormes y pueden permitir a los docentes y *leader* del sistema añadir un nuevo ritmo de intercambio de *lesson studies* planificando, dirigiendo y compartiendo según el momento del año académico. Como Catherine Lewis y Hiroyuki Kuno han descrito (Lewis, 2004; Kuno, 2015), las *lesson studies* pueden ser recogidas y analizadas a través de todo el sistema con el fin de mejorar aquellas características del currículo, de la pedagogía o de la organización escolar que sean comunes y compartidas.

Los grupos de *LS* del proyecto actual de Camden se reúnen presencialmente dos veces por trimestre, una vez para compartir los resultados de las *LS* del trimestre con grupos de *LS* de otras escuelas, y otra al comienzo del siguiente trimestre para proceder a planificar sus próximas *LS*.

Este ciclo recursivo de aprendizaje colectivo a partir de las *LS* ha llevado a las escuelas de Camden a tomar algunas decisiones importantes en el modo de pla-

nificar y enseñar el currículum de matemáticas de 2014. Las *LS* revelaron la escasa conciencia que los docentes tenían de algunos malentendidos matemáticos compartidos por muchos discentes. Estas escuelas han previsto estrategias de aprendizaje que ponen atención y se aseguran de que cada aspecto del conocimiento matemático clave está firmemente incorporado antes de pasar a unas matemáticas más complejas.

Conclusiones

En el Reino Unido, y sobre todo en Inglaterra, las *LS* parecen estar a punto de convertirse en una práctica convencional de desarrollo docente generalizada. Eso no quiere decir que sea fiel al tipo de práctica que he esbozado aquí. Hay versiones que se merecen el nombre y otras que sencillamente son una observación conjunta de la lección, que ni se acercan a lo que significa *LS*. Mientras que la profesión de educación (al menos en Inglaterra) ha sido culpable durante mucho tiempo de adaptar de manera muy desinformada cada nuevo enfoque que encuentra con el fin de «hacerlo funcionar en nuestro centro» o «con nuestros discentes», existe sin embargo un interés por quienes promueven las *LS* de asegurar que sometamos a rigurosa prueba los elementos de la *LS* para así tener clara la diferencia que marca cada componente en el aprendizaje del docente y los resultados de los discentes, y volver a transmitir ese conocimiento en la profesión.

Al creciente interés sobre las *LS* en Inglaterra se le ha añadido el estímulo de las políticas de la nación, que han eliminado los antiguos enfoques nacionales de evaluación sumativa de la enseñanza, tachados de distraer a los docentes de evaluar cuidadosamente y a través de la investigación el aprendizaje del alumnado. Ofsted ha abandonado la práctica de observaciones graduadas de clase que antes era una característica básica de su metodología de inspección que se remontaba al año 1993. Se ha dejado abierta la puerta a la consideración de la observación de las lecciones como una práctica formativa capaz de generar un profundo aprendizaje del docente más que miedo y parálisis.

La literatura actual sobre *LS* (Xu y Pedder 2015; Dudley 2011a) demuestra claramente que los docentes encuentran la participación en *lesson studies* profesionalmente satisfactoria, útil y amena. Desgorges ha llegado a sugerir que las *LS* contribuyen al bienestar docente (2015). Hay testimonio de ello en la medida en que los docentes y los *leader* comparten ahora gratuitamente sus experiencias de *LS* a través de las plataformas sociales. Más de 2.500 personas siguen *online* las *LS* del Reino Unido a través de medios de comunicación como Twitter. La LSUK y la *World Association of Lesson Studies* (WALS) de Singapur tienen miembros de una cuarta parte de los países del mundo y de todos los continentes excepto (hasta ahora) de la Antártida (pero lo estamos esperando). Empresas de tecnología

educacional como *Iris Connect* están desarrollando plataformas a medida *on-line* y sistemas de grabación de vídeo de forma específica para permitir a los docentes el compartir sus *lesson studies* entre sí en cualquier parte del mundo en la que se encuentren. Por tanto, mi esperanza es que las plataformas sociales y las formas de trabajo *on-line* ayudarán a facilitar el intercambio de la práctica y la generación de nuevo conocimiento práctico de contenido pedagógico en todo el mundo, mientras las comunidades de aprendizaje docente colaborativo en todas las escuelas promocionarán la implicación profunda y el bienestar de los docentes, líderes siempre en el interés de mejorar el aprendizaje de su alumnado.

Una comunidad de *LS* europea no sólo es deseable sino alcanzable, tal y como sugeriría la investigación de Alexander sobre las diferentes tradiciones pedagógicas (2000). La participación en esta comunidad resultará ser un espacio productivo en el que aprender tanto de las tradiciones profundas que han coexistido durante tantos siglos, como de las nuevas ideas que están en expansión en las escuelas de Europa. Reunirse, compartir y colaborar a través de las muchas fronteras de Europa ha sido durante mucho tiempo una fructífera tradición entre universidades.

Referencias bibliográficas

- ALEXANDER, R. (2000). *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell.
- BARBER, M. (1996). *The Learning Game*. London, Victor Gollancz.
- CORDINGLEY, P., BELL, M., RUNDELL, B., EVANS, D. y CURTIS, A. (2004). *How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning?* London: EPPI-Centre, Institute of Education.
- DUDLEY, P. y PLUMMER, G. (1992). *Assessing Children Learning Collaboratively*. Essex County Council, Chelmsford.
- DUDLEY, P. (2011a). *Lessons for Learning: How Teachers Learn in Contexts of Lesson Study*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Cambridge.
- (2011b). *Lesson Study: A Handbook*. 4th Edition, Lesson Study UK (lessonstudy.co.uk), Cambridge.
- (2012). Lesson Study development in England: from school networks to national policy. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 1 (1), 85-100.
- (2015a). *Lesson Study: Professional Learning for our time*. London: Routledge.
- (2015b). *Five Steps for Introducing Lesson Study to your School*. T.E.S. Professional, <<https://news.tes.co.uk/b/tes-professional/2015/01/29/five-ways-to-introduce-lesson-study-to-your-school.aspx>, accessed 1st Feb. 2015 12.00 pm>.

- EARL, L., FULLAN, M., LEITHWOOD, K., WATSON, N., JANTZI, D., LEVIN, B. y TORRANCE, N. (2003). *Watching and learning 3: Final report of the external evaluation of England's National Literacy and Numeracy Strategies*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- KUNO, H. (2015). Envolving the curriculum through Lesson Study in Japan. En Dudley, P. (ed.), *Lesson Study: professional learning for our time*. London: Routledge, 128-144.
- LEWIS, C. (1998). A lesson is like a swiftly flowing river: how research lessons improve Japanese education. *American Educator* (Winter), 12-17 y 50 - 51.
- (2004). *How Many Seats?* California: Mills College.
- McKINSEY (2007). *How the world's best-performing school system come out on top*. London: McKinsey & Company.
- MOURSHED, M., CHIJIJOKE, C. y BARBER, M. (2010). *How the world's most improved school systems come out on top*. London: McKinsey & Company.
- STIGLER, J. y HIEBERT, J. (1999). *The teaching gap*. New York: Free Press.
- YLONEN, A. y NORWICH, B. (2015). How Lesson Study helps teachers of pupils with specific needs or difficulties. En Dudley, P. (ed.), *Lesson Study: Professional Learning for our time*. London: Routledge, 70-86.
- XU, H. y PEDDER, D. (2015). Lesson Study: An international review of the research. En Dudley, P. (ed.), *Lesson Study: Professional Learning for our time*. London: Routledge, 24-47.
- YOSHIDA, M. (2002). *Lesson study: an introduction*. Global Education Resources, NJ.