

EL ESTUDIO DE CLASE COMO INVESTIGACIÓN EN EL AULA

Luis Aníbal Benavides Burgos¹
Richard Ignacio Calvache Luna²

Artículo de revisión de tema, referenciado sobre el marco teórico conceptual de la investigación “El Estudio de Clase una alternativa para el mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental” realizada como Tesis de Grado para optar al Título de Magíster en Docencia Universitaria de la Universidad de Nariño, en la línea de Investigación Pedagogía y Didácticas y, la investigación en curso “Un enfoque para el Estudio de Clase en Matemáticas” como Tesis de Grado para optar al Título de Magíster en Educación de la Universidad de Nariño, en la línea de Innovaciones Pedagógicas.

Fecha de recepción: 15- Abr. -013

Aceptado: 17- May. -013

RESUMEN

Uno de los factores que alienta la consecución de altos logros educativos en Japón obedece al trabajo en equipo que desarrollan los profesores, base esencial del *jugyou kenkyu*³ o *Estudio de Clase*. La búsqueda continua de la clase ideal hace del docente japonés un permanente investigador en el aula, proyectado a ser un verdadero profesional en su campo, para lo cual debe contar con el apoyo de otros colegas para que de manera colaborativa y a su vez recíproca reflexionen y mejoren su práctica docente.

Aún siendo el *Estudio de Clase* una práctica centenaria en la cultura escolar japonesa, muchos países han incursionado en su estudio, adaptación y aplicación de manera exitosa.

A continuación se presenta una revisión conceptual del *Estudio de Clase* desde algunos de sus elementos constitutivos, en aras de proporcionar mayor claridad a quienes están en la búsqueda de calidad educativa desde la investigación en el aula como práctica de reflexión y acción permanente.

Palabras clave: enseñanza, reflexión – acción, aprendizaje colaborativo.

¹ Colombiano. Licenciado en Química. Especialista en Docencia de la Química – Universidad de Nariño. Magíster en Docencia Universitaria – Universidad de Nariño. Ex becario JICA. 2006 – Universidad Pedagógica de Miyagi. Integrante del Grupo de Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía – GIDEP – Universidad de Nariño. Docente hora cátedra Universidad de Nariño. Docente tiempo completo I.E. Agrícola de la Sabana. E-mail: luisanibalben@yahoo.es

² Colombiano. Licenciado en Matemática. Especialista en Enseñanza de la Matemática – Universidad de Nariño. Especialista en Docencia Universitaria – Universidad de Nariño. Ex becario JICA. 2005 – Universidad Pedagógica de Miyagi. Docente de tiempo completo I. E. Las Mesas. E-mail: matrix9@gmail.com

³También llamado *Lesson Study* término en inglés acuñado por Makoto, Yoshida para designar el *jugyou kenkyu* japonés que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia identifica como *Estudio de Clase*

LESSON STUDY AS CLASSROOM RESEARCH

ABSTRACT

One of the factors which promote high educational accomplishments in Japan is the teamwork which is employed by teachers as a base for the *jugyou kenkyu* or *Lesson Study*. The continue search for an ideal class make Japanese teachers full time researchers who aim to become professional in their field. For the previous reason, novice teachers have to be supported by other experienced colleagues, in that way; they can collaboratively reflect and improve their teaching practice reciprocally.

Despite the fact that it is a practice that has more than a hundred years in the Japanese academic culture, many countries have adapted and applied it on a successful way.

Next, it is presented a conceptual review of the *Lesson study* method from some of its constituent elements in order to provide a higher clarity to those who pursue educative quality taking research in the classroom as a reflective practice and a continuing way of action.

Keywords: teaching, reflection – action, collaborative learning.

INTRODUCCIÓN

Los orígenes del *Estudio de Clase* son de vieja data y sus inicios pueden rastrearse durante el gobierno Meiji (1868 – 1912) donde instructores difundieron la educación moderna occidental en el país del sol naciente. Según Isoda, Arcavi y Mena (2007) estas prácticas de instrucción se publicaron en un libro acerca del método de enseñanza de Heinrich Pestalozzi, ahí se “incluía comentarios acerca de materiales didácticos, así como instrucciones para conducir observación de clases y llevar a cabo sesiones de crítica” (p. 38). El *Estudio de Clase* tal y como se conoce en la actualidad comenzó a difundirse en Japón después del movimiento de desarrollo del currículo privado en la década de 1960 al impulsarse el carácter científico de la educación por la carrera espacial.

Las prácticas educativas japonesas, y en particular el *Estudio de Clase*, son de especial interés en los sistemas educativos de muchos países, incluyendo Colombia, ya que lo vienen promoviendo en aras de alcanzar calidad en sus procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Al respecto autores como Stigler y Hiebert (2007) respaldan la idea de examinar lo que ocurre en Japón, en este, “el sistema escolar contempla instrumentos para que los profesores puedan mejorar su docencia, mediante un continuo intercambio de experiencias y resultados, así como un permanente trabajo de aprendizaje en conjunto” (p. 58).

Así entre algunos de esos elementos se destaca el *Estudio de Clase* por su fuerza y efectividad, que en palabras de Baba y

Kojima (2005), “es la investigación que tiene como objeto la clase” (p. 225), la cual le permite a un equipo de docentes comprometerse en un proceso de investigación pedagógica, al reflexionar sobre las estrategias de enseñanza aprendizaje más eficientes y adecuadas a cada contexto para mejorar las prácticas educativas.

En consonancia con las tendencias sobre calidad educativa del momento, el presente artículo presenta una revisión del *Estudio de Clase* como parte del desarrollo profesional docente. Para tal efecto, se aborda de manera reflexiva una revisión bibliográfica desde una mirada histórica y conceptual.

El artículo persigue hacer claridad conceptual sobre el *Estudio de Clase* y a la vez suscitar el interés por realizar desde el aula y el contexto profesional inmediato, investigación en educación, en pedagogía y didáctica en profesores en formación o en ejercicio. De esta manera, su práctica profesional podrá configurarse como parte de un proceso de reflexión conjunta, en la que ser un buen maestro implica, enseñar y aprender al tiempo, o en palabras de Vasco (2008) “que recuerden siempre que la única manera de ser buenos enseñadores es ser buenos aprendedores permanentes” (p.1) lo cual sugiere que el aprendizaje docente debe ser continuo y permanente.

ACERCAMIENTO HISTÓRICO

Como el *Estudio de Clase* aparece a finales del siglo XIX y toma su forma actual a principios del siglo XX, cabe señalar brevemente algunas circunstancias históricas que enmarcan el

desarrollo de la educación en Japón durante este tiempo.

Origen y Desarrollo del Estudio de Clase

La restauración de la era Meiji (1868 – 1912) marcó el nacimiento de un Japón moderno que reemplazó al feudalismo apoyado en un sistema de castas por el principio de equidad entre sus habitantes. Con el propósito de construir caminos de civilización, ilustración e industrialización, Japón experimenta un cambio hacia la modernización de la educación tomando como modelo a los países occidentales para sus reformas educativas en procura de superar la problemática de la educación tradicional.

Bajo estas circunstancias se promulga el Decreto de Educación de 1872 cuyas prioridades contemplan el fortalecimiento de la educación superior y la difusión de la educación elemental. Estados Unidos sirve como modelo para el sistema escolar, de donde adquirió las ideas, los métodos y los materiales relativos a la educación, y Francia como arquetipo para los sistemas de administración centralizada y distrito escolar. Uno de los mecanismos para lograr tal empresa consistió en invitar a expertos extranjeros y, a su vez, seleccionar y enviar estudiantes japoneses a capacitarse en otros países. De esta manera, los japoneses aprendieron tanto los nuevos contenidos a impartir como las prácticas pedagógicas y de enseñanza para grupos de alumnos.

Es importante resaltar, como lo indican Baba y Kojima (2005), que la palabra **clase** es producto de la educación escolar

moderna. Durante el periodo Edo (1600 – 1868) que se caracterizaba por una fuerte restricción en el acceso a la educación y en los métodos utilizados, se empleaban términos relacionados con **práctica** y **ejercicio**. Es a partir de la era Meiji que se adopta la idea de clase, como la clase colectiva que empieza y termina a determinada hora para todos los niños del aula.

Con la fundación de la Escuela Normal de Tokio en 1872, encargada de la formación del personal docente, se puede rastrear el posible origen del *Estudio de Clase* al incluir las prácticas de enseñanza de vanguardia en Occidente. En tal sentido, se nombra a dos destacados educadores quienes siendo capacitadores en la Escuela Normal de Tokio, introducen los principios pedagógicos de la época: el estadounidense Marion M. Scott y el japonés Takamine Hideo.

Según Flores (2012) “Scott importó todos los equipos y materiales desde los Estados Unidos y enseñó la metodología didáctica que se empleaba en la escuela pública de su país” (p. 3) lo que influyó decisivamente en la educación elemental de Japón.

Fue Marion. M. Scott quien al dedicarse a la docencia se encargó de difundir las diversas metodologías de enseñanza en la Escuela Normal de Tokio, incluso por solicitud del gobierno japonés, Scott publicó libros de texto que abarcaban la metodología de enseñanza basada en los principios de Pestalozzi.

Así mismo Duke (2009) particulariza la influencia de Pestalozzi en la educación japonesa cuando menciona que:

Takamine Hideo al estudiar en la Escuela Normal Oswego de Nueva York lleva a su país las más avanzadas metodologías de enseñanza desarrolladas por Pestalozzi como también la más innovadora opción en la formación del profesorado de los Estados Unidos en 1875 (p. 186)

Es durante esta época que el modelo educativo japonés se ve notablemente influenciado por las ideas pedagógicas tanto del ya mencionado Pestalozzi como de Friedrich Fröbel y más tarde Friedrich Herbart, John Dewey y María Montessori. Algunas de sus obras al ser traducidas al idioma japonés despertaron la inquietud por investigar sobre su pensamiento. Aquí se reconoce la contribución del reformista de la educación japonesa Kuniyoshi Obara, quien fue uno de los propulsores del Movimiento de la Nueva Educación surgido en la era Taisho (1912 – 1926). Obara contribuyó a la divulgación de las teorías pedagógicas de Pestalozzi y Fröbel entre los intelectuales japoneses y el público en general.

Al respecto Lewis (1999) señala que, “en 1876 se tradujo al japonés el libro *Teoría y Práctica de la Enseñanza*, basado en la versión norteamericana del método de Pestalozzi” (p. 179) y que, de igual manera en ese mismo año la obra de Fröbel fue traducida por Seki Shinzo, quien dirigió el primer jardín de niños. Toda esta nueva teoría educativa generó movimientos pedagógicos como el llamado Método Objetivo de la Enseñanza, inspirado en el pensamiento de Pestalozzi, donde el desarrollo natural y armonioso de las fuerzas humanas procuraba un camino de independencia y autonomía en los jóvenes, y por su parte

la Teoría de los Dones de Fröbel influenció decisivamente en la educación infantil japonesa.

Según Isoda y Murata (2005):

En la década del año 10 de *Meiji* (1877-1886) (...) por lo que se refiere a la clase de demostración, donde se realiza el análisis mutuo haciendo la clase al público (...) se extendió desde la Escuela Primaria Anexa de la Escuela Normal de Tokio hacia todo el país, marcando el inicio de los estudios sobre la forma de dar clases que continuarían posteriormente por la iniciativa del personal docente. (p. 161)

El desarrollo y expansión de la educación (1886 – 1945), se inicia con la creación del gabinete ministerial del gobierno japonés. Para la década de 1890, el crecimiento de la empresa privada demandó el aumento de la educación industrial, lo que llevó a promulgar nuevas leyes en educación. En 1900 la educación secundaria y superior comenzó a expandirse y en 1907 el analfabetismo había desaparecido casi por completo. En 1917 debido a circunstancias socioeconómicas como el rápido desarrollo capitalista estimulado por el período de guerra ruso – japonesa y la primera guerra mundial, exigieron del gobierno el establecimiento del Consejo de Emergencia para la Educación con nuevas reformas educativas.

Bajo este panorama, se resalta la influencia del legado de John Dewey, referido a la educación democrática y la pedagogía progresista, en forma directa en la concepción que sobre educación construyeran algunos países como Japón y China. Dewey visitó Japón durante dos

meses, a partir de febrero de 1919. Luego viajó a China donde llegó en pleno Movimiento del 4 de Mayo, allí permaneció dos años y se detuvo otra vez en Japón cuando regresaba a Estados Unidos. Según González (2002) Dewey tuvo un contacto directo con profesionales de la educación en varios ciclos de sus conferencias, siendo enormes los efectos recíprocos de tales visitas. Sus ideas se vieron reflejadas en aspectos como:

- La educación debe estar en consonancia con la sociedad, y la sociedad americana ya se caracterizaba en ese entonces por un fuerte desarrollo industrial.
- La escuela debe permitir al niño construir, crear e indagar activamente en un ambiente colectivo, lo que permite a los niños y jóvenes ser miembros activos de una sociedad democrática.
- La educación debe promover la capacidad de los niños para responder creativamente, con interés y curiosidad a los problemas y situaciones que les plantea el medio social y natural.
- Los maestros deben procurar que los niños tengan oportunidades de poner en juego sus propias facultades en actividades que posean sentido, por lo tanto, deben observar, identificar y motivar constantemente los intereses de los niños.

Es así, como el siglo XX trajo consigo enfoques promisorios en educación, y aunque las nuevas posturas no se convirtieron en una corriente principal, algunas escuelas primarias japonesas introdujeron innovaciones en el campo educativo. De la era de Taisho hasta

principios de la era de Showa (1926 – 1989), con el advenimiento de las ideas democráticas, la educación centrada en los niños y orientada hacia las actividades (como el caso de las actividades prácticas y la resolución de problemas) fueron objeto de numerosas discusiones antes de ser puestas en práctica. Al respecto Baba y Kojima (2005) señalan que, “se emprendieron diversas actividades en el campo de la enseñanza, ideando nuevos métodos...y abriendo las clases al público, con el fin de hacerlas mejor” (p. 228).

Uno de los representantes de tales tendencias democráticas en la educación fue Tsunesaburo Makiguchi, educador, escritor y filósofo japonés quien se ocupó de la reforma del sistema educativo de su país al tenor del pensamiento pedagógico de Dewey, priorizando el pensamiento independiente, la creatividad y la felicidad de los alumnos. Al respecto Ikeda (2001) señala que, “Dewey y Makiguchi insistían, también, en que la educación debía estar orientada a ayudar a cultivar un conocimiento que sirva a la humanidad, en vez de llenar de pedacitos fragmentados de información la cabeza de los educandos” (p. 1).

En la década de 1930 la educación adquirió dos características singulares:

- Influencia militar: aprobación oficial de libros de texto con tendencia militar y entrenamiento castrense en las escuelas secundarias y de nivel medio.
- Fortalecimiento del nacionalismo: en 1941 las escuelas primarias fueron rebautizadas como escuelas populares. Esto contribuyó a un

mayor dominio ideológico y académico del pueblo japonés.

Para finales de 1945, como consecuencia de la II Guerra Mundial, el sistema educativo que con tanto esfuerzo había consolidado Japón, quedaba destruido. Es así como, en el lapso de 1945 a 1960 se da inicio a un proceso llamado Democratización y Diversificación de la Educación. De acuerdo con el espíritu de la Nueva Constitución, hubo una reforma educativa bajo las recomendaciones presentadas por la Misión de Educación de los Estados Unidos. Dicha reforma consistía básicamente en la abolición de la Escuela Normal, hecho que en consecuencia otorgó facultades al sistema universitario para la formación del personal docente. Además se descentralizó el sistema educativo y tanto los funcionarios públicos como los maestros empezaron a decidir sobre el contenido y la metodología a la que debían adaptar la enseñanza de acuerdo con las necesidades de cada región. Lo anterior propició el resurgimiento de una educación caracterizada por la planificación del programa de estudios en respuesta a temas importantes de las localidades y el aprendizaje enfocado a los problemas de la vida diaria.

Un logro notable en el proceso de igualdad de oportunidades, lo constituye la creación en 1947 del Sindicato del Magisterio de Japón, encargado de luchar no sólo por la mejora de las condiciones laborales del docente, sino también, por la democratización de la educación y liderar actividades de investigación y capacitación docente a nivel local, regional y nacional. Uno de los propósitos bajo esta idea fue que, en las reuniones magisteriales, docentes comprometidos

con la calidad de los aprendizajes en el aula, estudiaran las clases conducidas por otros profesores, desde el punto de vista del aprendizaje de los estudiantes para hacer la reflexión crítica colectiva en aspectos que requerían mejorar la enseñanza impartida.

Ya en las décadas de 1950 y 1960, como acción contestataria a las políticas del Ministerio de Educación Nacional (evaluación del maestro y la realización del examen simultáneo del nivel académico a nivel nacional), el Sindicato del Magisterio decidió iniciar investigaciones en educación y actividades de capacitación llevadas a cabo voluntariamente por el propio cuerpo profesoral, a diferentes niveles organizacionales y celebradas anualmente a nivel nacional.

Flores (2012), al respecto señala que:

Estas actividades de estudios voluntarios del personal docente, particularmente el enriquecimiento de la actividad de la “capacitación interna escolar”, han venido jugando un papel importante para mantener y elevar la calidad de la actividad educativa del personal docente del país. En efecto, puede decirse que esta tradición de reunión para capacitarse entre pares desemboca en el moderno “Estudio de Clase” japonés y se mantiene hasta el día de hoy, en que la capacitación de los docentes está a cargo de los propios docentes destacados. (p. 10).

La capacitación docente al interior del centro educativo es uno de los programas más dinámicos en la educación japonesa, de esta manera los profesores trabajan en equipo para mejorar su enseñanza, al tiempo que desarrollan proyectos de

investigación durante su permanencia en la escuela.

Así mismo, López (1999) menciona que:

Las autoridades educativas locales determinan qué escuela deberá mostrar a las otras sus resultados de investigación en un ciclo escolar dado. La escuela seleccionada organiza la presentación de sus avances de investigación, ofrece clases públicas para que los visitantes observen la forma de trabajo con el grupo y se lleven a cabo sesiones de debate, donde maestros de diferentes escuelas tienen oportunidad e intercambiar opiniones. (p. 98).

Se infiere que bajo este ambiente de participación colectiva se establecen los pilares del actual *Estudio de Clase*, ya que, se pone en marcha la capacitación práctica en la escuela, la cual cumple un papel trascendental en el logro de altos niveles en calidad educativa en la actualidad.

Revisión Conceptual del Estudio de Clase

Se puede considerar que el *Estudio de Clase* nace como una demanda de la occidentalización de la educación en Japón a finales del siglo XIX. Su apertura frente al mundo, prioridad en la era Meiji requería modernizar todos los procesos educacionales que hasta el momento se venían desarrollando en su sistema educativo. Según Meza (2000), durante el periodo Edo (1603 – 1868), en las antiguas escuelas llamadas terakoya “la mayoría de las enseñanzas eran responsabilidad del mentor; en las escuelas media y preparatoria, existían

algunos instructores especiales para aritmética, escritura, disciplinas marciales y de acondicionamiento físico” (p. 45).

El paso de la instrucción a nivel individual empleado en la terakoya a la manera de formar a grandes grupos de niños, fue una novedad y un cambio de paradigma en esa época, y parecía extraño intentar educar a varios alumnos a la vez. Cuando esto se llevó a cabo, se empezaron a romper modelos y se crearon fisuras en las mentalidades de quienes tenían la responsabilidad de la enseñanza en sus manos. La llegada de profesionales de la educación de Estados Unidos al país del lejano oriente, así como la salida de educadores japoneses a universidades europeas jugó un papel decisivo en la forma como se procedería en adelante.

Bien lo precisa Onaha (1998) cuando afirma que:

En una primera etapa, el gobierno de Meiji adoptó principalmente elementos del sistema estadounidense, el cual según Ronald Anderson desde antes de la guerra de secesión había casi alcanzado la solución al problema de la educación universal. No obstante, en la estructura administrativa se adoptó el sistema centralizado francés iniciado por Napoleón III en 1854. (p. 44)

Instruir a profesores japoneses sobre la forma de impartir las enseñanzas a grupos de alumnos por maestros extranjeros, instauró las bases de lo que se denominó *jogyou kenkyu*, lo que se ha ido consolidando desde 1870 como un método que posibilita rediseñar de manera permanente la forma de abordar un conocimiento en el aula, de modo que se mejore continuamente la enseñanza y

se incida en la búsqueda continua de una educación de calidad.

Al respecto, Baba y Kojima (2005) afirman que, “El Estudio de Clases es un método con el que el personal docente realiza la mejora de la impartición de las mismas a sus colegas” (p. 224). Tal método se encamina por la clase perfectible, entendida como aquella que puede optimizarse reiteradamente con el propósito de hacerla más asequible a los alumnos. Para el caso de las Matemáticas y las Ciencias Naturales, se pretende que el alumno sea partícipe activo de su propio proceso de aprendizaje, por lo que, la clase debe diseñarse de manera tal que, le apunte al logro de ese propósito. Esto, junto con la habilidad del docente para estimular los aprendizajes, permite que el estudiante genere propuestas dentro de la clase misma, ponga a prueba sus concepciones alternativas y busque nuevas rutas para resolver los problemas o hacer los planteamientos, incursione en formas complejas de pensar e intente dilucidar otras que lo hagan explorar campos de comprensión, comparta sus ideas sobre la manera de resolver un problema matemático o científico y discuta sobre las formas más propicias para solventarlos.

Por ello, el Sistema Educativo Japonés le apuesta a la capacitación docente y más aún a aquella que se gesta dentro de la misma escuela, como proceso de cualificación permanente, dado que, demanda de los maestros trabajo entre pares académicos, lo que requiere tener cierto grado de conciencia de la problemática educativa a modo general o la que se presenta en determinada área del saber. Al respecto, Stigler y Hiebert (2007) señalan que:

Los educadores japoneses han instituido un sistema que conduce a mejoras graduales y progresivas en la enseñanza a lo largo del tiempo. El sistema incluye objetivos de aprendizaje claros para los estudiantes, un currículo compartido, el apoyo de administradores y el trabajo arduo de profesores que luchan por introducir mejoras graduales en su práctica. (p. 124).

En esa vía y como parte de la capacitación interna escolar, aparece el *Estudio de Clase* como alternativa en favor del mejoramiento voluntario de las prácticas pedagógicas de los maestros. La idea de agruparse en colectivos por áreas según sean las prioridades del *Estudio de Clase*, pone en juego las motivaciones del profesor, su interés por la labor docente e idoneidad profesional, provoca la iniciativa por cambiar prácticas pedagógicas tradicionales, vislumbra las concepciones sobre calidad educativa que él maneja, sus apreciaciones sobre la naturaleza del saber que orienta en el aula, y más aún, devela la metodología con la que trabaja y que considera primordial en el desarrollo de sus clases.

Retomando a Baba y Kojima (2005), “El Estudio de Clases en términos sencillos, es la investigación que tiene como objeto la clase” (p. 225), y que una de sus características más relevantes es hacer indagación exhaustiva de manera progresiva de una clase en particular en favor de la calidad educativa. En la misma línea de ideas Stigler y Hiebert (2007) enfatizan que, “En el estudio de lecciones, regularmente se reúnen grupos de profesores durante largos periodos (que varían desde varios meses hasta un

año) para trabajar en el diseño, aplicación, ensayo y mejoramiento de una o varias “lecciones de investigación” (p. 125).

Como método, el *Estudio de Clase* se perfila hacia el mejoramiento del proceso enseñanza aprendizaje en el aula. Este propósito del grupo de estudio requiere de la puesta en común de las estrategias para abordar un tema específico de un campo de formación disciplinar, el cual debe estar inserto en la secuencia curricular para un área y para grado determinados.

La búsqueda de la clase ideal incide en la cualificación de los docentes de forma reiterada, y esto a su vez, redundando en el planeamiento y desarrollo de clases efectivas, entendidas como aquellas cuyo desarrollo despierta en el alumno curiosidad e interés por aprender, le suscita aprendizajes con sentido de forma que se produzcan en el plano de lo significativo y le activen procesos de pensamiento propios, para que aplique los conocimientos en situaciones afines o que requieran de su uso. Haciendo referencia a las clases de matemáticas, se señala que en Japón una clase típica consiste generalmente en la secuencia de cinco pasos a saber: repaso de la clase anterior, presentación del problema del día, trabajo individual o grupal de los alumnos según se requiera, discusión de los métodos de solución a las situaciones o problemas planteados anteriormente, y resaltar y resumir los puntos principales de la clase (Stigler y Hiebert, 2007).

La aplicación de este método de desarrollo profesional en las instituciones educativas japonesas, que se perfila hacia el fortalecimiento en conjunto de las prácticas de enseñanza en los educadores, auspicia la movilización de varios agentes

del hecho educativo, lo que incluye no solo a los maestros del grupo del estudio, sino también a otros como directores o administradores, expertos en educación, profesores de universidades y de otras instituciones educativas, quienes en conjunto comparten y focalizan sus saberes y experiencia profesional en hacer perfectible la clase que se observa, y encauzar el proceso hacia la generación de valiosos aprendizajes en los escolares.

En este punto se pueden establecer dos perspectivas para entender el *Estudio de Clase*:

Según Isoda y Olfos (2009), “Desde una perspectiva más teórica, el Estudio de Clases se entiende como investigación sobre la práctica”. (p. 35).

Tal afirmación parte del examen crítico a la forma como usualmente la investigación en educación prioriza la teoría sobre la práctica o incluso es ajena a la práctica. Es ahí donde el *Estudio de Clase* que se hace en Japón no hace sólo investigación teórica sino que permite la interacción dialéctica entre la teoría y la práctica; por lo tanto, es investigación social ya que parte de la realidad del maestro y el aula, reflexiona sobre estos y los retorna a la práctica como unidades de análisis enriquecidas por la teoría. Ahora, la investigación en educación usualmente divide en sub problemas el problema educativo y no lo ve en su integralidad, lo que incide en la descontextualización cuando este es reflexionado, lo que a su vez trae como consecuencia la obtención de resultados con escasa relación con la cotidianidad y el contexto donde la escuela se halla inmersa.

Por el contrario, el *Estudio de Clase* atiende a la complejidad del fenómeno a explorar, el cual pensado en sus partes constitutivas desde diferentes ópticas y concepciones teóricas, puede reintegrarse en un todo coherente no alejado de las vivencias del aula e impregnado con las reflexiones y propuestas de otros educadores, quienes con sus observaciones y posturas críticas toman parte en el proceso como investigadores de apoyo, de manera tal que, existe una comprensión colectiva del problema educativo, lo cual por un lado, permite enunciar sugerencias particularizadas frente a lo observado, aprovechando oportunidades de mejora o fortalezas, y por otro, asiste el fortalecimiento de la labor docente del colectivo.

Al respecto, Stigler y Hiebert (2007) afirman que:

La premisa implícita en el estudio de lecciones es sencilla: si se desea mejorar la enseñanza, el lugar óptimo para hacerlo es en el contexto de una lección en la sala de clases. Si se comienza por las lecciones, desaparece el problema de cómo aplicar en el aula las conclusiones de las investigaciones. (p.126).

De manera similar, Isoda y Olfos (2009) precisan que:

El desarrollo profesional de los docentes en Japón, comienza con las preguntas que ellos o el medio les plantea. Así, el proceso de investigación y a la vez de innovación es conducido por los mismos actores del sistema. La comunicación se da entre los profesores con relaciones de reciprocidad. La práctica misma es investigación. (p. 36).

Tal desarrollo profesional alcanzado desde el *Estudio de Clase* se nutre por los saberes de los maestros en su campo de formación y sus prácticas escolares. Este aprendizaje nacido de un experiencia grupal permite intercambiar los conocimientos y difundirlos de manera amplia en diferentes campos: pedagógico, disciplinar, didáctico, metodológico, entre otros, de forma que se van perfeccionando y acumulando formas claves de abordar los estándares contemplados en la Guía de Orientación para la Enseñanza⁴ entre los participantes, dada la puesta en común de las maneras sobre cómo mejorar la clase planeada por el equipo del estudio.

De otra parte, Isoda y Olfos (2009) precisan que, “desde una perspectiva práctica, el Estudio de Clases es una forma de mejorar la enseñanza”.(p. 36).

En el Sistema Educativo Japonés, cada escuela se traza una meta educativa específica, la cual se instituye al inicio del año escolar. Para alcanzar el propósito establecido, el *Estudio de Clase* permite delinear estrategias encaminadas al alcance de los objetivos contemplados para tal efecto. Cada área disciplinar selecciona una meta en pro del mejoramiento, teniendo en cuenta que la forma de abordar los conocimientos, debe generar en el alumno la activación de sus procesos de pensamiento, impulsar sus capacidades de interpretación, argumentación y proposición en la

⁴La Guía de Orientación para la Enseñanza es la norma que rige el plan de estudios en los diferentes niveles de escolaridad y es el marco de referencia para desarrollar las clases (Equivalente a los Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos por Competencias en el Sistema Educativo Colombiano)

solución de problemas, todo ello, transversalizado por capacidades creativas y habilidades comunicativas. Esta finalidad a la que se ve avocada la escuela en comunidad, incide en cada una de las clases que conforma la unidad de enseñanza y enfoca los *Estudios de Clase* a realizar. Al respecto, los autores Isoda y Olfos (2009) señalan que, “cada año, la meta de largo aliento del Estudio de Clase es refinada en la medida que el entendimiento de esa meta en que se involucró el grupo da buenos resultados con la implementación y reflexión a través del Estudio de Clase”. (p. 36).

Por ello, el alcance de la calidad educativa a nivel institucional es del orden incremental y parte de ese logro, reposa en la iniciativa de los docentes por conformar un equipo de trabajo e iniciarse en el *Estudio de Clase* teniendo en cuenta metas educacionales nacionales y locales.

De otra parte y dadas las reglamentaciones expuestas en la Ley Educacional de Japón, se elaboran los libros de texto, manuales de enseñanza y materiales de apoyo con base en la Guía de Orientación para la Enseñanza. Aunque las clases se imparten teniendo en cuenta las directrices expuestas en los textos, es en el desarrollo de la misma donde el docente tiene libertad para diseñarla e impartirla, de acuerdo con su formación y experticia. De ahí que, se haga alusión a la capacidad del profesor para integrar las intencionalidades de la Guía en el Plan de Clase de forma que este último esté acorde con tales demandas.

Por ello, Baba y Kojima (2005) afirman que, “el Estudio de Clases es el medio para adaptar el programa a la clase real y

concretizarlo bajo la iniciativa del personal docente. Se puede decir que es un puente entre el ideal y la realidad” (p. 229). Es decir, se constituye en un medio de comparación entre el currículo propuesto y el implementado en el aula y, permite examinar en detalle el desarrollo y alcances del currículo planeado a través de la reflexión minuciosa y exhaustiva de algunas sesiones, las cuales deben estar insertas en la programación del área especificada en el Plan Anual⁵.

En ese sentido, el *Estudio de Clase* puede verse como el método que puesto en práctica le permite al maestro tener acceso a perspectivas diversas sobre la manera como abordar los saberes en el aula, en favor de la optimización del proceso enseñanza y aprendizaje.

Propósitos del Estudio de Clase

En el *Estudio de Clase* se perfilan varias intencionalidades, las cuales, aunque se desarrollan en ámbitos diferentes, se proyectan en la finalidad de alcanzar un desarrollo profesional óptimo de manera que, se garanticen clases de calidad en las sesiones subsiguientes. Por lo tanto, puede verse desde diferentes ópticas:

En el fomento de las actividades de enseñanza desde el saber disciplinar.

Dado que, el proceso que se gesta al aplicar el método de *Estudio de Clase* exige de los docentes un alto grado de

⁵Dado que en Japón se cuenta con la Guía de Orientación para la Enseñanza, cada escuela bajo la responsabilidad del director, delinea para cada grado escolar un Plan Anual de área y los profesores a su vez elaboran los respectivos planes de unidad y planes de clase en cada unidad como parte de sus obligaciones profesionales.

dominio de la disciplina específica, permite llegar a consensos con otros maestros, ya sea del grupo de estudio o del panel de discusión, sobre los saberes en sí mismos y sus variadas formas de orientación. De hecho, es posible llegar a consensos sobre lo que significa para el gremio asistente el campo disciplinar que se está examinando, por ejemplo, en el caso de matemáticas se puede perfilar una tendencia práctica de la matemática o una netamente teórica, de la que se surten otras ciencias para explicar fenómenos de realidad; en el caso de las ciencias naturales la enseñanza se enfocaría más hacia el desarrollo del pensamiento científico, que al conocimiento sistemático de las ciencias (Tsukahara, 2005).

Presentes las diferentes dinámicas que se suscitan al interior de la clase, el maestro debe estar preparado para ahondar en las preguntas y guiar las discusiones, de forma que se corrobore en él un manejo de los conceptos del área y ponga en juego metodologías activas para que el estudiante tenga un acceso favorable a esos conocimientos. Al respecto Benavides y Benavides (2011) expresan que:

Los profesores deben ser conscientes de lo que hace un concepto difícil de entender para los estudiantes, y fundamentar sus explicaciones sobre cómo los estudiantes podrían entender el concepto, más que, en cómo el profesor lo entiende. Aquellos que no tienen este tipo de "empatía cognitiva" explican los conceptos como si estuvieran hablando a sí mismos o a otro experto en la materia y no con sus estudiantes. (p. 46).

En el intercambio de las estrategias de enseñanza.

El grupo del estudio al estar conformado por varios maestros de una misma área, presenta varias ventajas que la estrategia del trabajo en equipo suministra: acuerdos sobre los materiales a emplear, la secuencia didáctica a considerar, los tiempos estimados para el desarrollo de las actividades, las supuestas inquietudes de los alumnos frente a los saberes, las posibles rutas de acción del docente o respuestas previstas para que sean esclarecidas las dudas de manera precisa y oportuna.

Un desarrollo profesional que apunta hacia la búsqueda de la calidad de la educación a partir del cuerpo profesoral de un campo del conocimiento, tiene también la intención de dejar un legado educativo, en el sentido de colocar en discusión sus prácticas escolares usuales y elevarlas al nivel de praxis pedagógica, para delinear parámetros de clases eficientes. Esto es difícil si se trabaja aisladamente, o más a una críticamente. La puesta en común de las diferentes estrategias didácticas y metodológicas y plantear una secuencia para hacer más factible el acceso al conocimiento al alumno, de forma que ellos generen procesos de pensamiento superior por parte de un equipo docente, es crucial en el *Estudio de Clase* si se apunta hacia un mejoramiento progresivo y permanente en la escuela y que tiene como núcleo elevar las capacidades de enseñanza de los maestros.

Integración del Estudio de Clase en el proceso curricular.

Una preocupación real de los investigadores en materia educativa es el currículo, su construcción y los procesos inmersos en él y cómo este afecta el salón de clase. En el Sistema Educativo Japonés, el currículo se aborda desde dos ópticas: una estructurada o unificada y otra progresiva y expansiva. Según Isoda et al (2007):

Una mirada comprensiva y que procura integrar los conocimientos habidos en un ámbito acotado; el profesor guía y los niños cooperan, la comprensión y retención tienen una base fundamentalmente cognitivo (...) el ámbito es más abierto y se trata de anticipar lo que se estudiará posteriormente. El profesor se empeña en desarrollar liderazgo a los niños cuya participación es esencial; comprensión y retención tienen una base cognitiva y experiencial. (p. 22).

Es decir, el desarrollo de las clases oscila entre estas dos ideas de currículo, pero es en el *Estudio de Clase* donde tratan de conjugarse la orientación docente, los procesos de comprensión a provocar en el estudiante, anticipar sus posibles respuestas, dudas o conflictos cognitivos durante el transcurso de la clase y, cómo estimular su participación de forma que sean consideradas las variadas vías de solución a un problema o situación particular, sobre la base de sus concepciones alternativas, la manipulación guiada de los materiales, su deseo de aprender, su pensamiento autónomo, entre otros.

Al formular un currículo teórico bajo las ideas de los maestros como grupo y el

desarrollo de los contenidos en las clases por el docente, como parte del currículo práctico, permite hacer distinciones entre lo propuesto y lo implementado en el aula y al mismo tiempo rutas susceptibles de mejoramiento, posibilidad que recae en las manos de los educadores. En concordancia, la puesta en marcha del currículo es una exigencia de la escuela como un todo unificado y el *Estudio de Clase* entra en escena como una oportunidad para perfeccionarlo reiteradamente.

De otra parte, se recurre al *Estudio de Clase* cuando se pretende introducir una renovación en el plan de estudios, en la medida de ver el impacto de los nuevos conocimientos o los alcances de la reforma curricular en la realidad de la escuela.

En la formación y capacitación docente.

Dado que, el *Estudio de Clase* se considera como un elemento central que integra todo el Sistema Educativo Japonés, este hace parte de los programas de formación docente y se practica como un componente esencial que se vinculará en su futura vida profesional. Los próximos maestros ven en el *Estudio de Clase* un método potencialmente efectivo para alcanzar el nivel que se exige como requisito para vincularse a la planta de personal en las instituciones educativas japonesas. De ahí que, los maestros en su primer año de ejercicio laboral ya conocen los alcances del método en cuestión, en el propósito de alcanzar un alto nivel en la forma de orientar la enseñanza de un saber específico.

De otra parte, Isoda et al. (2007) consideran que “el Estudio de Clases

funciona como un medio de capacitar a los profesores para que desarrollen sus propias prácticas pedagógicas” (p. 26). Puesto que, en el Sistema Educativo Japonés no se carece de oportunidades de capacitación⁶, es en la capacitación voluntaria en horas de trabajo donde los mismos maestros movilizados por el precepto de aprender de la experiencia del otro, ven la necesidad de asociarse en la búsqueda de una meta común: crecer conjuntamente en el campo de la docencia. Sea cual fuere la capacitación en la que se ve comprometido el maestro, el Estudio de Clases, se emplea como una estrategia que potencia el desarrollo de habilidades de enseñanza (Isoda et al. 2007). Es necesario resaltar que, el Sistema Educativo Japonés tiene una meta educativa nacional clara y definida, pues sus políticas, en palabras de Isoda et al (2007) se proyectan en la tarea de:

Desarrollar personas de carácter bien formado, capaces de aprender y de pensar por su cuenta, de tomar decisiones, de actuar de forma independiente, de resolver problemas, de colaborar en buena forma con otros y de ser compasivos y sensibles con los demás.(p. 42).

Esta meta educacional se basa entre otras en la exigencia de la sociedad japonesa a su sistema educativo. La cual le da a la educación un carácter social, libre de toda temporalidad, a la que se que se puede acceder en cualquier momento de la vida para aprender, sin interés en las

⁶Tipos de capacitación en el Sistema educativo Japonés: la obligatoria regulada por el gobierno, los talleres de capacitación trazados por la escuela, los de capacitación voluntaria fuera de la jornada laboral, y la capacitación voluntaria en horas de trabajo

formalidades de la academia. (Meza, 2000).

Este requerimiento que hace la sociedad japonesa a su sistema educativo, hace que este a su vez lo exija de la escuela, lo que trae como consecuencia una fuerte presión sobre el educador al colocar en tela de juicio sus habilidades en el campo de la enseñanza. Por ello, la capacitación está presente en varios momentos de la vida profesoral. Al respecto Stigler y Hiebert (2007) señalan que: “Kounai kenshuu es la palabra usada para describir el proceso continuo de formación profesional que tiene lugar en la escuela, en el que los profesores japoneses participan una vez que inician su carrera docente” (p. 125), y es en la Capacitación Interna Escolar donde el *Estudio de Clase* surge como capacitación voluntaria, la cual al ser organizada por los mismos profesores asume el carácter de investigación sobre la práctica.⁷

En la validación de materiales y libros de texto.

En lo que se refiere a la validación de materiales, el *Estudio de Clase* se torna fundamental ya que, al interior del equipo se discute sobre el diseño de los mismos y su empleo en el aula. En esa línea de ideas, cuando un maestro hace innovaciones didácticas sobre materiales

⁷En una institución educativa japonesa, los administradores de la educación (directivos docentes en el Sistema Educativo Colombiano) pueden delinear Estudios de Clase referidos a investigar problemas educativos que afectan a toda la escuela, los cuales se establecen desde un comité de capacitación que asigna responsabilidades y roles a los docentes y define sesiones públicas de difusión de resultados. Esta Capacitación Interna Escolar es de carácter obligatorio.

ya validados, o sugiere la implementación de unos nuevos para mejorarlos aprendizajes, es a través de su manipulación en la clase donde se pueden hacer cuestionamientos a profundidad sobre su conveniencia, los cuales pueden ir desde la forma, funcionalidad, versatilidad, características, cantidad, usos individual o colectivo, entre otros. Por ejemplo, cuando un equipo de estudio del área de matemáticas incursiona en la validación de materiales, se debe tener en cuenta que en las aulas japonesas “se utilizan materiales de enseñanza y de apoyo creativos para permitir a los alumnos experimentar los beneficios y la diversión de las formas matemáticas de pensar y cultivar en ellos un fuerte sentido de las cantidades y las figuras”. (Isoda et al. 2007. p. 42).

De ahí que, el material aparte de llamar la atención del estudiante debe generarle cierta inestabilidad intelectual, estimular su capacidad de asombro, despertar su curiosidad, debe suscitarle preguntas e inquietudes, movilizar su pensamiento creativo, y hacerlo incursionar en pensamiento comprensivo y divergente, de forma que las orientaciones del profesor guíen al estudiante a generar aprendizajes que tengan sentido y significado para él, aprovechando a cabalidad las características de los materiales considerados.

De otra parte, y dada la incursión de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación Tics en educación, el *Estudio de Clase* aporta de manera definitiva en la validación de software didáctico como apoyo a la enseñanza (materiales digitales o manipulables virtuales).

En lo que hace referencia a los libros de texto, se puede afirmar que, el Sistema Educativo Japonés adopta los libros según estos se ajusten a la normatividad educativa en vigencia, es decir, de acuerdo con los estándares curriculares que se definan desde el Ministerio de Educación, Deportes, Ciencia y Tecnología MEXT. Dado que su distribución es gratuita para los niveles obligatorios de enseñanza – primaria y secundaria inferior – se hacen varias exigencias y restricciones a las editoriales. Por ejemplo, para promover la enseñanza progresiva se exige que “hasta un 10% de los textos para escuelas de grados obligatorios y un 20% de los textos para escuelas secundarias superiores deberían incluir contenidos que vayan más allá del ámbito de los estándares curriculares”. (Isoda et al. 2007. p. 60).

Además, las editoriales publican textos de apoyo al docente, llamados guías de enseñanza, cuyo propósito es proveerle de herramientas prácticas y conceptos teóricos para que oriente mejor el proceso de enseñanza. En ese objetivo, las editoriales se surten de la experiencia que deja la implementación de varios Estudios de Clase, para reconfigurar los textos, los materiales incluidos en los mismos o las situaciones problema ideadas, de forma que se garantice la efectividad de las orientaciones hacia el logro de aprendizajes significativos, cuando estos se consideren para el desarrollo de las clases.

Es decir, se puede delinear un *Estudio de Clase* teniendo en cuenta los contenidos contemplados en los libros de texto, empleando además los materiales o talleres sugeridos para una temática

determinada, los cuales pueden validarse a través de la puesta en marcha de un estudio, bajo la idea de cuestionar sus alcances, limitantes o inconveniencias y así, a partir de esta evaluación, realizar los reajustes o rediseños del caso, información que retroalimenta a las

La secuencia que subyace en el *Estudio de Clase* presenta unas fases claramente distinguibles entre sí. Según Isoda y Olfos (2009), se considera que.

editoriales mismas procurando mejorar materiales y textos de ediciones posteriores.

Fases del Estudio de Clase

El Estudio de Clases es un proceso cíclico centrado en la reflexión y la acción. Se distinguen en él, el proceso de preparación de la clase, el momento de la implementación y el de la discusión evaluativa inmediata, para dar paso a un eventual siguiente ciclo. (p. 37).

Figura 1: Secuencia del *Estudio de Clase*.



Fuente: Adaptación de la elaborada por la secretaria del estudio “La Historia del Desarrollo de la Educación en Japón”. Agencia de Cooperación Internacional del Japón – JICA (2005)

Diseño del plan de clase (Planeación).

Cuando se ha consolidado un equipo de maestros y se desea implementar el

Estudio de Clase, es en la fase de planeación donde se escoge una temática en particular, la cual debe estar sujeta a la planeación curricular del área para un

grado determinado. Esta fase incluye discusiones previas entre los maestros sobre la(s) forma(s) metodológica(s) y didáctica(s) apropiadas para abordar esas temáticas y, cuál debe ser la secuencia a seguir en la implementación de la clase, lo cual debe estar en consonancia con recursos o materiales didácticos previamente analizados y sugeridos por el equipo, todo dirigido de tal manera que, se garanticen verdaderos aprendizajes en el estudiante.

Después de una revisión de contenidos relacionados, se exploran ideas novedosas, cuyo bosquejo pretende despertar en el alumno su interés por el conocimiento del tema en cuestión, lo motiven por el empleo consciente de los recursos seleccionados y lo impulsen a incursionar en la solución de problemas afines, es decir, se debe fundar la clase sobre la idea de que tanto el diseño previo como los materiales a incluir estén cargados de sentido para el alumno, esto es, lleven impreso un significado, tarea en la cual el maestro debe participar como orientador para una consecución efectiva.

En esta fase de preparación, se debe contar con un formato de Plan de Clase, que reúna las ideas centrales sobre las cuales van a girar las intencionalidades de la sesión y los puntos centrales de enseñanza. Este plan, aunque de carácter flexible, presupone unos elementos básicos que guiarán el actuar del docente cuando se esté en la fase de ejecución.

En alusión a las partes constitutivas de la clase como tal, se delimitan tres momentos que pueden superponerse entre sí: la iniciación donde se perfila el propósito central o la intencionalidad de la clase a partir de ideas surgidas en los mismos

alumnos; la parte central donde se coloca en evidencia la intervención del docente y su habilidad para suscitar los aprendizajes en los alumnos, los enunciados clave que hará para dirigir las intervenciones, las supuestas preguntas, respuestas o actuar de los estudiantes (esperadas, inesperadas) durante las actividades llevadas a cabo con los materiales considerados, la claridad de las consignas que acompañan el uso de esos materiales, los tiempos estimados para la ejecución de las actividades, los aspectos donde se considera debe intervenir el maestro para orientar los aprendizajes, las posibles rutas de acción para superar problemas de comprensión en estudiantes con dificultades, entre otras, y las actividades de cierre cuya finalidad es cimentar los conocimientos desarrollados, extender las ideas a otros contextos o situaciones que requieran de su empleo o actividades de refuerzo si es del caso.

Cabe precisar que suponer unas respuestas posibles de los estudiantes, le permitirá al profesor guiar de una manera más íntegra el curso de la clase. Dado el ambiente dinámico del aula pueden darse situaciones que desvíen la atención de los alumnos del punto principal de la clase, por tanto, deben delimitarse con antelación estrategias para solventar tales problemáticas y dirigir las ideas hacia los aspectos centrales especificados en la planeación. Dilucidar las posibles rutas de acción, pretende garantizar de manera efectiva la aprehensión de las ideas consideradas, aunque se tiene claridad en las diferencias que muestran los alumnos para alcanzar este propósito. Es decir, el grupo puede contar con alumnos que posean pensamiento divergente y generen vías no convencionales y ampliamente diferentes a las presupuestadas en el

diseño en la tarea de resolver un problema suministrado, planteamientos que pueden ser equivocados, acertados o ingeniosos; así como también, habrá estudiantes que presenten dificultades en la trazo de una alternativa de solución. Es decir, los educandos colocarán su propia capacidad frente a una situación determinada y el diseño de la clase debe estar abierto a esta posibilidad para que se genere pensamiento propio en la búsqueda de comprender un conocimiento específico.

De ahí que, el diseño del plan de clase exige del equipo de estudio la inclusión de secuencias didácticas que estimulen la generación de procesos de pensamiento en los estudiantes y les generen un gusto por el aprendizaje.

Seguimiento a la Clase (Ejecución).

En la fase de ejecución y observación se lleva a cabo lo planeado por un docente del equipo del estudio, frente al grado seleccionado de la institución educativa. Al respecto, Isoda y Olfos (2009) afirman que:

La segunda fase, hito del Estudio de Clases, corresponde a la realización de la clase: un profesor asume la tarea de implementar la clase con su curso, mientras el resto del grupo, en la medida de lo posible asiste como observador no participante de la clase. (p.38).

Durante la implementación, se cuenta, además de los maestros del grupo de estudio que diseñó el Plan de Clase, con la presencia de maestros del área y expertos en educación, quienes en su calidad de observadores, evalúan la secuencia de la clase en contraste con el

plan suministrado con antelación. Esto le permite tener un criterio al profesor asistente para hacer las observaciones, que en últimas, desglosan la estructura de la clase en conjunto y que se focalizan en la metodología empleada por el docente, el uso apropiado de los materiales, los momentos claves de desarrollo de las ideas, el aprovechamiento de las nociones previas, la forma de encausar las nociones etc. y que, tienen como finalidad determinar si hubo avances en el alcance del logro trazado para esta clase. Esta apreciaciones llevan la intención de darse en el plano de la profundidad, es decir, si la clase así considerada propicia verdaderos aprendizajes de forma que cimenten en la estructura cognitiva de los estudiantes como ideas base.

De hecho, junto con el plan de clase, al maestro asistente se le señalan unas pautas para la observación consignadas en un formato, de manera que se guíen los criterios, posturas críticas o sugerencias con preguntas que ahonden en las observaciones ya sean estas focalizadas o globales. La intención del formato, aparte de recolectar los comentarios y dirigir la atención hacia las partes constitutivas de la clase, es evitar que las discusiones se centren en aspectos superficiales o de forma.

El maestro que lleva a cabo la clase se ciñe de cierta forma a lo planeado, tiene pleno conocimiento de la estructura que guiará su accionar y trata de ajustarse a las directrices que puntualizó el equipo del estudio. Desarrollar la clase dentro de este marco, exige no solo un conocimiento pleno del mismo, sino también, de sus intenciones, los efectos de las acciones y los resultados previstos bajo esas acciones. Es durante la puesta

en marcha de la clase, donde el maestro debe aproximarse a lo planeado, colocando en juego su experticia en la búsqueda de la finalidad de la clase consignada en el plan, como punto central de la enseñanza. Por lo tanto, el desarrollo de la sesión al ser planificado previamente condiciona en cierta forma las acciones del docente, aunque cabe decir que, la clase debe tener un carácter flexible, porque pueden suscitarse otras posturas en el alumno frente al conocimiento o surgir circunstancias inesperadas durante su transcurso, y es ahí, donde la habilidad del maestro para moverse en esos estados se torna crucial.

En la ejecución de la clase deben conjugarse a la vez el saber específico, el método de enseñanza y las posturas didácticas que posee el maestro. Cabe anotar que en Japón las clases propician procesos de pensamiento superiores que se hacen visibles o se confirman en el momento de la evaluación pero que se estimulan a lo largo de las mismas.⁸

⁸Esto puede constatarse en el análisis de la estructura de planes de clase de matemáticas para primaria y secundaria inferior donde se estimula al niño a indagar sobre situaciones o preguntas problema que le generan cierta inestabilidad cognitiva y emocional. Por otra parte, es una característica de los maestros japoneses hacer seguimiento de los estudiantes aventajados así como también de aquellos que presentan dificultades. Cuando un alumno resuelve un problema o plantea una vía de solución exitosa es como si el grueso de la clase lo hiciera, aunque se acostumbra a respetar la propiedad intelectual del procedimiento. En las clases también se muestra un apoyo decidido de los estudiantes con avances hacia aquellos que presentan dificultades en pro de un aprendizaje grupal.

Siendo la clase, el pretexto para redescubrir el conocimiento y dado que interesa propiciar un cambio hacia él mismo y un gusto por aprender, se introducen situaciones problema que den cabida a procesos de reinvención, reiteración, replanteamiento o extensión y se considera que toda vía de solución es válida cuando se circunscribe a comprobación y/o validación por todo el grupo de la clase. En todas estas intenciones interviene la formación profesional del educador. Es más, es el maestro quien orienta la consecución de las alternativas de solución y dirige las propuestas hacia las vías de solución más sencillas o de empleo común sin desconocer la riqueza del procedimiento, la creatividad o complejidad que esté inscrita en otras propuestas.

Frente a la evaluación, ésta debe estar consignada claramente en el diseño y su aplicación durante el desarrollo de la clase se considera como un proceso, que se extiende a lo largo de la sesión y no únicamente al final, ya que, se pretende generalizar y afianzar los conocimientos. En el *Estudio de Clase* y específicamente durante esta etapa, la clase se considera como un escenario de acontecimientos de demostración para propiciar el saber donde el maestro que imparte la sesión, y por ende el equipo de trabajo, tienen como propósito, que el diseño estimule la necesidad del estudiante de aprender un conocimiento y donde la evaluación pretende establecer en él, el nivel de impacto de la clase. Por lo tanto, uno de los fines del *Estudio de Clase* es determinar cómo se conjugan el método empleado por el docente, el desarrollo acorde de lo planeado y la potencialidad de los materiales empleados en la intención de estimular la inteligencia de

los alumnos a partir de sus necesidades cognitivas.

***Reunión de reflexión
(Perfeccionamiento).***

En la etapa de reflexión y retroalimentación se requiere de una reunión entre el grupo de estudio, el maestro que ejecutó la clase y los observadores. En un proceso dialéctico se pretende determinar por parte de éstos, la efectividad de la clase desde diferentes ópticas. En concordancia con Isoda y Olfos (2009) se considera que:

La sesión de revisión con los planes de los observadores es el cierre del subciclo y a la vez la apertura al siguiente subciclo del proceso. Momentos después de la clase, en la medida que las condiciones lo permitan, el grupo de observadores se reúne a analizar la clase, con el objeto de afinarla y compartir los hallazgos o aspectos críticos de la misma. (p. 38).

Es en esta fase, que sucede inmediatamente después de haber ejecutado la clase, el maestro quien la llevó a cabo realiza una síntesis de lo desarrollado y explica según su criterio los niveles de alcance en la consecución del propósito trazado desde la planeación, el cual se conoce previamente, ya que, se distribuyó el plan de clase con días de anticipación. Dicho maestro, puede profundizar sobre las decisiones tomadas durante la clase fruto de su dinámica propia o de los materiales pedagógicos y su empleo en las diferentes actividades planteadas. (Isoda y Olfos, 2009).

Posteriormente se describen las sugerencias y puntos de vista de los

integrantes del equipo, buscando coherencia entre lo planeado y lo desarrollado, dado que, ellos intervinieron en la estructura del plan llevado a cabo. Seguidamente, hay intervenciones de los maestros asistentes, para expresar cómo se puede optimizar la clase, las cuales se van registrando por un maestro del equipo que hace las funciones de relator y que a su vez dirige la plenaria. En todos los casos, se trata de hacer un paralelo entre el plan de clase y su puesta en escena en el aula. Estas anotaciones se convierten en el insumo para mejorar la clase. puesto que, el equipo de estudio las tomará junto con las registradas en los formatos, como base para redefinir la clase, de forma que, se suscite un replanteamiento de las acciones a partir de las reflexiones. Es decir, la deconstrucción de la clase en sus partes constitutivas es pieza esencial para una reconfiguración de la misma, y los resultados de esta retroalimentación inciden decididamente en un avance progresivo conjunto. Al final, el diseño reajustado se hace llegar a todos los partícipe del proceso, con la pretensión de generar un crecimiento colectivo al respecto.

Bien lo aprecia Comte, citado por Mardones (1999), al afirmar que, “una reconstrucción es posible si se hace desde una postura científica” (p. 134). Al respecto puede decirse que la retroalimentación que se hace a la clase es posible, dada la estructura del proceso inmerso en el *Estudio de Clase*, y se torna fundamental si se desea alcanzar un ideal de clase, para una temática en particular. Este reajuste permite hacer abstracción de lo que ocurrió en la clase y posibilita hacer un rearmado de la misma, enriquecido con aportes, sugerencias, criterios, punto de vista, y reflexión

crítica de los observadores, por ejemplo: que otros materiales resultan potentes para alcanzar el punto principal fijado en la planeación, qué ruta didáctica – metodológica resultaría más favorable, qué actividades resultaban más efectivas o cuáles deben modificarse. Es pertinente anotar que, es función del equipo de estudio sintetizar los planteamientos en un reporte que concrete los argumentos de forma que, por una parte, sirva de apoyo en el rediseño de la clase, y por otra, haga parte de un informe final de los resultados del estudio para revisión y/o difusión posterior.

CONCLUSIONES

Se reconoce que el origen y perfeccionamiento del *Estudio de Clase* hace parte de lo que Japón ha sabido hacer de manera exitosa durante siglos, y es incorporar eficientemente modelos extranjeros debido a su gran capacidad para asimilar y sacar el mejor provecho del saber foráneo, satisfaciendo sus necesidades sin perder su identidad filosófica y cultural.

Países de diferentes latitudes en el mundo con el ánimo de mejorar sus prácticas docentes han contemplado la posibilidad de implementar el *Estudio de Clase* a sus prácticas educativas y, Colombia no ha sido la excepción. Sin embargo, dicha intención conlleva una previa reflexión sobre las particularidades con que este método se ha consolidado como uno de los factores de fortalecimiento educativo en Japón.

La cultura educativa japonesa pone en consideración que, la continua reflexión sobre la planeación y estructuración

colaborativa de clases, propicia una acción transformadora en los maestros que desean fortalecer sus habilidades pedagógicas, cuando al reconocer los diversos problemas de aprendizaje se ven motivados a mejorar sus prácticas de enseñanza. Lo cual implica trabajo en equipo como pieza clave en la construcción de conocimiento pedagógico y didáctico, a través del diálogo de saberes y experiencias entre maestros que desean hacer investigación en sus aulas.

Aquellos maestros quienes aceptan tal compromiso, experimentan una construcción dialéctica de su saber pedagógico en el que se contrastan diferentes miradas con el otro y consigo mismo, brindándose la oportunidad de reconocerse bajo la condición de aprendices permanentes.

Se busca que el maestro se ejercite en la controversia, en la crítica, en la evaluación de sus clases para encontrar diversos, nuevos y mejores caminos posibles. En este sentido, en el aula como laboratorio, se investiga la manera cómo se reconstruyen continuamente las clases. El de contar con los recursos de cada cultura las señales para encontrar la mejor relación entre enseñar bien y aprender bien. Con el tiempo, se alimenta la autoestima del maestro y el reconocimiento de la sociedad que mira el propósito permanente de mejorar su saber pedagógico.

Por último, el no comprender adecuadamente el *Estudio de Clase* como la investigación que tiene por objeto la clase, se corre el riesgo que dicho estudio se convierta en algo instrumental, por eso, se hace énfasis que el *Estudio de Clase* no existe sino en función de su propósito

fundamental, como es el de desarrollar competencias profesionales a partir de la reflexión compartida de las prácticas educativas que ponen su acento en la innovación pedagógica y didáctica, al diseñar ambientes favorables de aprendizaje que respondan efectivamente a los contextos, requerimientos y expectativas propias de su ámbito escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Baba, T. & Kojima, M. (2005). La historia del desarrollo de la educación en Japón: Estudio de Clases. Tokio. Agencia de Cooperación Internacional del Japón.
- Benavides, L. & Benavides C. (2011). El Estudio de Clase una alternativa para la Enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental. Tesis de Maestría en Docencia Universitaria. Facultad de Educación. Universidad de Nariño. Pasto, Colombia.
- Duke, B. (2009). The History of Modern Japanese Education: Constructing the National School System 1872 – 1890. New York. Rutgers University Press,
- Flores, C. (2002). Japón: el orgullo del docente. Recuperado el 1 de abril del 2013, de: <http://www.academia-ciencias.cl/wp/wp-content/uploads/2012/05/Capítulo-V.pdf>
- Gonzales, J. (2002). John Dewey y la Pedagogía Progresista. En Trilla et al. El Legado Pedagógico del siglo XX para la Escuela del Siglo XXI. Serie Historia de la Educación. España. Editorial Graó.
- Ikeda, D. (2001) John Dewey y Tsunesaburo Makiguchi Recuperado el 13 de marzo del 2013, de: <http://www.daisakuikeda.org/es/educador-john-dewey-y-tsunesaburo-makiguchi.html>
- Isoda, M. & Murata, T. (2005). La historia del desarrollo de la educación en Japón: El Progreso de la educación en matemáticas. Tokio. Agencia de Cooperación Internacional del Japón.
- Isoda, M. & Olfos, R. (2009). El enfoque de resolución de problemas en la enseñanza de la Matemática a partir del Estudio de Clases. Chile. Ediciones Universitarias de Valparaíso. Recuperado el 1 de febrero de 2012, de: <http://math-info.criced.tsukuba.ac.jp/upload/ProblemSolvingIsodaOlfos.pdf>
- Isoda, M. et al. (2007). El Estudio de Clases Japonés en Matemáticas: su importancia para El mejoramiento de los aprendizajes en el escenario global. Chile. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Lewis, C. (1999). Educating Hearts and Minds. Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education: “A brief background on Japan’s educational system” and “The Preschool experience: play, community, reflection”. Inglaterra. Cambridge University Press,

- López, N. (1999). Los centros de maestros en Japón: una alternativa para asegurarla Actualización permanente de los docentes. Revista latinoamericana de estudios Educativos, 1º trimestre, año/vol XXIX, número 00, centro de estudios educativos, Distrito federal, México, ISSN: 0185-1284. México. Recuperado el 13 de marzo del 2013, de: http://www.cee.iteso.mx/BE/RevistaCEE/t_1999_1_04.pdf
- Mardones, J. J. (1999). Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. México. Editorial Antrophos.
- Meza, M. (2000). El espejo de una nación: Evolución de la educación pública en Japón. México. Noriega Editores.
- Onaha, C. (1998). Educación y democracia: Evolución de la política educativa en el Japón Moderno. México. Editorial El colegio de México.
- Stigler, J. & Hiebert, J. (2007). The Teaching Gap: Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom. Recuperado el 12 de marzo del 2013, de: www.cepchile.cl/dms/archivo_3093_786/rev86_stigler.pdf.
- Tsukahara, S. (2005). La historia del desarrollo de la educación en Japón: El progreso de la educación en ciencias. Tokio. Agencia de Cooperación Internacional del Japón.
- Vasco, C. (2008). *Carlos E. Vasco un personaje para resaltar: ¿Qué consejos les da a los Docentes que apenas están incursionando en este mundo de la docencia?* Recuperado el 20 de febrero del 2013, de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-182852.html>