



**2011 - Volumen 9, Número 1**



<http://www.rinace.net/reice/numeros/vol9num1.htm>

## REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

La REICE es una publicación oficial de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

### ***Dirección:***

F. Javier Murillo Torrecilla

### ***Editora:***

Verónica González de Alba

### ***Consejo Directivo:***

Elsa Castañeda (Colombia)

Santiago Cueto (Perú)

Eduardo Fabara (Ecuador)

Mariano Herrera (Venezuela)

Marcela Román (Chile)

Josu Solabarrieta (España)

José Zilberstein (Cuba)

Margarita Zorrilla (México)

### ***Consejo Científico:***

Félix Angulo Rasco (U. Cádiz, España)

Manuel E. Bello (UPCH, Perú)

Rosa Blanco (Unesco)

Antonio Bolívar (U. Granada, España)

Nigel Brooke (U.F. Minas Gerais, Brasil)

Isabel Cantón (U. de León, España)

Ricardo Cuenca (IEP, Perú)

Guillermo Domínguez (U. Complutense, España)

Inés Dussel (FLACSO, Argentina)

Maria Echart (FIEL, Argentina)

Gerardo Echeita (U. Aut. de Madrid, España)

Tabaré Fernández (U. de la República, Uruguay)

Maria Eugénia Ferrão (UBI, Portugal)

Cecilia Fierro (UIA, México)

Juan Enrique Froemel (Min Educación, Qatar)

Pablo Gentili (LPP-UERJ, Brasil)

Marielsa López (CICE, Venezuela)

Mario Martín Bris (U. Alcalá de H., España)

Orlando Mella (U. de Uppsala, Suecia)

Sergio Martinic (PUC, Chile)

Alejandra Navarro (U. Aut. de Madrid, España)

José F. Lukas (U. País Vasco, España)

Christopher Martin (Fundación Ford)

Elena Martín (U. Aut. de Madrid, España)

Mercedes Muñoz-Repiso (CIDE, España)

Joaquín Paredes (U. Aut. de Madrid, España)

Fernando Reimers (Harvard University, USA)

Magaly Robalino (Unesco)

Luis Rigal (CIPES, Argentina)

Nacarid Rodríguez (UCV, Venezuela)

Guadalupe Ruiz (U. Aut. Aguascalientes, México)

Juana M<sup>a</sup> Sancho (U. de Barcelona, España)

Sylvia Schmelkes del Valle (CINVESTAV, México)

J. Francisco Soares (U.F. Minas Gerais, Brasil)

Rosa M<sup>a</sup> Torres (I. Fronesis, Ecuador)

Alexandre Ventura (U. de Aveiro, Portugal)

© Derechos Reservados RINACE 2011



## Editorial

- ¿Y después de PISA qué?** 3  
*Alejandro Tiana Ferrer*

## Artículos/Artigos

- Decálogo para una Enseñanza Eficaz** 6  
*F. Javier Murillo Torrecilla, Cynthia A. Martínez Garrido y Reyes Hernández Castilla*
- El Efecto Escuela. Más allá del Aula** 28  
*Javier Pascual Medina*
- El Enfoque por Competencias y Profesionalización de la Enseñanza:  
Una Clarificación Conceptual** 46  
*Yves Lenoir y M. Alejandra Morales-Gómez*
- Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para  
una Nueva Concepción de Escuela** 65  
*Gabriela J. Krichsky y F. Javier Murillo Torrecilla*
- Los Mapas de Competencias: Una Herramienta para mejorar la Calidad de la  
Formación Universitaria** 84  
*María José García SanPedro y Joaquín Gairín Sallán*
- Premisas Constructivistas Vivenciadas na Realidade Gerencial** 103  
*Márcia Zampieri Grohmann*

## Otros/Outros

- Memoria 2010 de REICE** 121  
*Verónica González de Alba*



## ¿Y DESPUÉS DE PISA QUÉ?

*Alejandro Tiana Ferrer*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2011) - Volumen 9, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/editorial.pdf>



**E**l pasado 7 de diciembre tuvo lugar la presentación pública de los resultados de la última edición del estudio PISA, correspondiente a 2009. No es la primera vez que un acto así se realiza, como es sabido, pero sí la primera tras haberse completado un ciclo entero del programa. Es decir, los estudios trienales, comenzados en el año 2000, han vuelto nueve años después al punto de partida, situando en el lugar central la evaluación de la competencia lectora de los jóvenes de quince años y tomando como complementarias la competencia matemática y la científica. Ello permite analizar con rigor el progreso producido durante los nueve años transcurridos, lo que constituye una novedad importante.

No hace falta insistir en la relevancia que PISA ha adquirido a escala internacional. Aunque son pocos los países iberoamericanos pertenecientes a la OCDE, son muchos más los que participan en el estudio. Si bien su número no ha llegado a alcanzar la cifra de los países implicados en el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, no han cesado de aumentar desde el año 2000. En esto, Iberoamérica no escapa a lo que sucede en todo el mundo ni al creciente interés manifestado por la comparación internacional de los resultados de la educación.

Los resultados de PISA se han convertido en noticia de portada en cada ocasión en que se han hecho públicos y esta vez no ha sido una excepción. Durante unos días han proliferado las referencias a ellos en todos los medios de comunicación. Y por algo más de tiempo aparecerán comentarios en las columnas de opinión, en los programas de debate e incluso en las tertulias radiofónicas o televisivas. No cabe duda de que se han convertido en un interesante material de comunicación.

Aunque no pretenda detenerme en este aspecto, no quiero dejar de manifestar de pasada mi inquietud por el bajo nivel que habitualmente vienen exhibiendo muchos periodistas y comentaristas que hablan de PISA. Es desgraciadamente común oír hablar, por ejemplo, de “suspensos” de los países cuando éstos se sitúan por debajo de la media, o de “mediocridad” cuando rondan su entorno. Un suspenso es lo que deberían recibir quienes emiten tales juicios, exhibiendo un desconocimiento importante no sólo de la estadística elemental, sino incluso de la redacción del propio informe. No se sabe quién “suspende” más en comprensión lectora, si los alumnos de quince años evaluados, los países a que pertenecen o los periodistas que leen tan superficialmente la rica información suministrada.

Centrándonos en las aportaciones de PISA y yendo más allá de su aspecto puramente mediático, hay que subrayar el impacto que el programa ha ejercido y ejerce en los estudios comparativos de la educación y en el análisis de los sistemas educativos. La influencia ha sido tan importante que difícilmente podemos hablar hoy de la situación de la educación en uno u otro país haciendo abstracción de la información aportada por los estudios de evaluación del rendimiento. Pueden gustarnos más o menos, podemos criticar su concepción o el uso que de ellos se hace, podemos objetar el reduccionismo que alimentan acerca de realidades tan complejas y multidimensionales como la calidad de la educación, pero no podremos negar el impacto que ejercen ni mucho menos ignorarlos.

Para los lectores de una revista como REICE, el estudio PISA constituye un material de gran valor. Durante los últimos años han ido apareciendo trabajos y publicaciones interesantes basados total o parcialmente en sus datos. El nivel de sofisticación de los análisis ha ido aumentando paulatinamente y debemos felicitarlos por ello. Estudios como PISA, SERCE, TIMSS o PIRLS han incorporado dimensiones y miradas nuevas en el análisis de los sistemas educativos, que definitivamente lo enriquecen. El rigor y la profundidad son requisitos fundamentales para hacer un buen uso de tales instrumentos, pero el interés de los datos aportados es indudable más allá de los riesgos que su uso implique.

Por ese motivo, la pregunta que a muchos se nos plantea es la de qué hacer con los datos de PISA una vez publicados y conocidos, esto es, cómo integrarlos mejor en nuestro análisis acerca de la mejora de la educación. Es una pregunta que no tiene una respuesta evidente, ni mucho menos tan trivial como la que a veces se da.

En primer lugar, no cabe duda de que realizar estudios de este tipo no soluciona por sí mismo los problemas detectados. Sabemos bien que la evaluación no es una panacea, no cura todo, ni tampoco lo hace con su simple presencia. Es necesario evaluar para conocer mejor cómo funciona nuestra educación y qué resultados logra, pero la evaluación debe ir seguida por actuaciones, por otro tipo de medidas, si quiere contribuir a la mejora. Por lo tanto, no podemos esperar que la simple difusión de los resultados más visibles de PISA resuelva nuestros desafíos educativos. La cuestión acerca de qué contribuye a la mejora es hoy en día más relevante, si cabe.

En segundo lugar, la evaluación tiene una indudable dimensión política, no es una operación puramente técnica. Al definir qué evaluamos y cómo lo hacemos, tomamos decisiones importantes sobre la relevancia de los aspectos y dimensiones que sometemos a estudio. Dicho de otro modo, otorgamos significación a determinadas parcelas de la realidad que estudiamos. Por ese motivo, los investigadores y evaluadores no podemos abstraernos de esa dimensión, con la excusa de que nuestro trabajo es profesional y se rige por el método científico. Hay que ser conscientes de la influencia política que ejerce nuestro trabajo y obrar en consecuencia. Y ello nos obliga también a actuar con respeto a las reglas de un comportamiento democrático y ético.

En tercer lugar, la información suministrada por PISA es muy valiosa, pero no agota la que necesitamos para analizar rigurosamente la realidad de la educación. En consecuencia, debemos aprender a combinar distintos métodos e instrumentos de análisis y a desarrollar estudios complejos. De nada sirven los datos de PISA para tomar decisiones de mejora si no tomamos en consideración el impacto que ejercen algunas realidades como la formación y el trabajo de los docentes, sobre los que ese estudio no nos aporta mucho. Por lo tanto, tendremos que afrontar nuevos tipos de estudios que combinen información procedente de diversas fuentes para adentrarnos mejor en el análisis de los sistemas educativos.

En suma, PISA es un instrumento muy valioso para conocer mejor nuestros sistemas educativos. Por ese motivo, nos puede ayudar a diseñar acciones y programas de mejora. Pero para cumplir las promesas que encierra, hay que plantearse qué hay más allá de los datos, por interesantes que sean. La comunidad investigadora tiene ante sí un reto importante para trascender la superficie de los datos. Nuestra contribución a la mejora de la educación nos exige una actitud inquieta, curiosa y abierta al cambio. Esperamos que sepamos dar la respuesta correcta.



## DECÁLOGO PARA UNA ENSEÑANZA EFICAZ

*F. Javier Murillo Torrecilla, Cynthia A. Martínez Garrido y  
Reyes Hernández Castilla*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2011) - Volumen 9, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art1.pdf>

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2010  
Fecha de dictaminación: 20 de diciembre de 2010  
Fecha de aceptación: 27 de diciembre de 2010



La investigación y la experiencia han evidenciado que los procesos que se llevan a cabo en el interior del aula son los elementos que más inciden en el desarrollo académico de los alumnos. De esta forma, según sean los principios y las prácticas pedagógicas implicadas, los comportamientos y las actitudes del docente, o la forma de gestionar al grupo, por poner algunos ejemplos, así serán los resultados de los estudiantes. Y, en coherencia con esa afirmación, una de las líneas de investigación más interesantes y prometedoras para mejorar la calidad de la educación es aquella que busca encontrar cuáles son los factores de aula que contribuyen más eficazmente a que los alumnos aprendan. Internacionalmente esta línea de indagación empírica toma el nombre de Investigación sobre Enseñanza Eficaz (*Effective teaching*), y sus resultados están aportando interesantes elementos para la reflexión sobre cómo tiene que desarrollarse la acción educativa en el aula para que ésta consiga sus objetivos (Wittrok, 1986; Teddlie, Kirby, Stringfield, 1989; Creemers, 1994, 1996; Slavin, 1996; Kyriacou, 1997; Walberg y Paik, 2000; Kaplan y Owings, 2002; Wenglinsky, 2002; Marzano, 2003; Anderson, 2004; Stronge, Tucker y Hindman, 2004; Killen, 2006; Murillo, 2005, 2006, 2007a; Roman, 2008; Borich, 2009; Brown, 2009; Good, Wiley y Florez, 2009; Hunt, Wiseman, y Touzel, 2009; Orlich, Harder, Callahan, Trevisan y Brown, 2010).

La investigación sobre enseñanza eficaz tiene más de medio siglo de existencia. Ha sido abordada desde una gran variedad de aproximaciones metodológicas, entre las que es posible destacar tres grandes perspectivas (Hopkins, Ainscow, West, Harris y Beresford, 1997; Harris, 1998):

1. Los "efectos de enseñanza", investigaciones centradas en el estudio de los comportamientos y destrezas del docente asociados a altos rendimientos de los alumnos (p.e. Brophy y Good, 1986). Según este planteamiento, la enseñanza es vista como una tarea compleja que puede ser estudiada analizando sus elementos individuales. Con ello, la mirada está en la manera en la que el maestro estructura la enseñanza, la distribución del tiempo en el aula, las actividades que el profesor asigna a los niños y niñas para el trabajo en el aula y las secuencias, el uso de recursos educativos, las estrategias y mecanismos de evaluación o las expectativas del educador sobre sus alumnos, entre otros.
2. Los "modelos de enseñanza", que profundizan en el enfoque en el que se sitúa la docencia (p.e. Joyce y Weil, 1996). Así, por un lado, estaría la enseñanza como instrucción centrada en los contenidos que los estudiantes deben adquirir siguiendo las indicaciones del profesor, repitiendo y aplicando, sin mayor cuestionamiento, las orientaciones. Por otra parte, se sitúa la enseñanza concebida como un conjunto de acciones mediadoras para que el alumno construya los conocimientos apropiándose de contenidos y de estrategias para operar con ellos, con el fin de aplicarlos y transferirlos a diversas situaciones. Lo anterior se refleja en los estilos que adquieren los procesos pedagógicos. El primer enfoque asume un estilo directivo, en el que la comunicación tiene un carácter lineal y el profesor presenta un estímulo y el alumno debe ofrecer la respuesta correspondiente. El segundo implica un estilo de carácter participativo/activo, en el que los intereses y saberes de los alumnos son el punto de partida para trabajar los contenidos nuevos y facilitar su apropiación.
3. La última perspectiva enfatiza la idea del "docente como artista o como artesano", en tanto considera que la enseñanza implica una constante creación y recreación de alternativas desplegadas por el docente para abordar la diversidad de situaciones que surgen en el proceso de enseñanza y una gran habilidad para reflejarlos en la práctica (Rubin, 1985). Desde estos estudios se revela la variedad de respuestas que los profesores aplican para

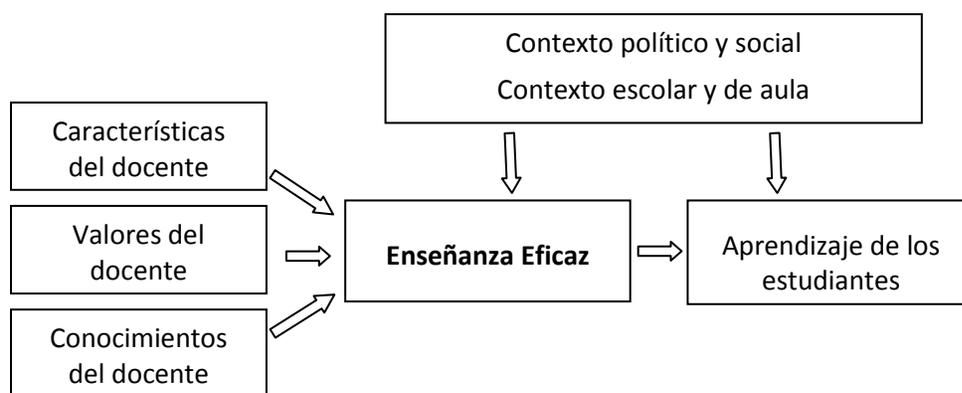
atender las diferentes capacidades y necesidades, de sus alumnos. Desde este enfoque se pone el acento en el uso de recursos didácticos, desde los más simples hasta los de mayor complejidad, que el maestro utiliza ajustándose a las circunstancias y demandas del aula.

A pesar de esa disparidad, existe un alto grado de consenso entre los estudiosos acerca de cuáles son las características que hacen una enseñanza eficaz (Harris, 1998; Muijs y Reynolds, 2001).

En este artículo presentamos una revisión de las lecciones aprendidas de los resultados encontrados en las miles de investigaciones desarrolladas en todo el mundo sobre enseñanza eficaz.

El hecho de que nos centremos en los comportamientos y estilos del docente no implica en ningún caso que no entendamos que los mismos están marcados y definidos tanto por las características, valores y conocimientos del docente (Adegbile y Adeyemi, 2008) como por el contexto de escuela, político y social en el que se desarrolla su trabajo (Darling-Hammond, 2000) (Gráfico 1).

**GRÁFICO 1. MODELO GLOBAL DE ENSEÑANZA EFICAZ**



Fuente: Elaboración Propia

Efectivamente, factores del contexto nacional o regional (la formación inicial y permanente, las condiciones económicas y laborales, las posibilidades de desarrollo profesional, las características del centro en el que desarrolla su trabajo el docente (el clima escolar, la dirección o la participación de las familias), así como sus características, conocimientos y valores inciden en su comportamiento y, con ello en el aprendizaje de los estudiantes.

Desde esa perspectiva lógica, parece claro que los resultados brutos de los estudiantes no aportan información ni sobre la eficacia del docente, y mucho menos las calificaciones que ellos otorgan. Habría que caminar hacia una lógica del valor añadido (Gordon, Kane y Staiger, 2006; Martínez Arias, 2009; Murillo, 2010), en la que se considere, entre otros aspectos, la aportación real del docente al aprendizaje teniendo en cuenta no sólo las condiciones de partida del alumno, sino también el contexto político, social y escolar en el que desarrolla su trabajo. De ahí la importancia de que el aprendizaje de los estudiantes sea en todos los aspectos de su personalidad, es decir, impacte en su desarrollo integral y que una enseñanza es eficaz si consigue que todos y cada uno de sus alumnos aprendan. Incluso, se espera que ese valor añadido pueda contribuir a la Justicia Social.

Hemos agrupado las características que, según la investigación internacional, definen a una enseñanza eficaz en diez grandes factores. Así, se ha construido un "Decálogo para una enseñanza eficaz". Sin

embargo, en ningún caso esto puede entenderse como una receta, apenas pretende ser un elemento útil en cualquier reflexión informada que busque mejorar el desarrollo de los estudiantes.

## 1. IMPLICACIÓN Y COMPROMISO DEL DOCENTE

Quizá los primeros factores, los más importantes de todos, que definen una enseñanza eficaz son la implicación y el compromiso del docente con los alumnos, con la escuela y con la sociedad (Huberman, 1993; Crosswell y Elliott, 2004; Hunt, Wiseman, y Touzel, 2009; Valenta, 2010). Tal vez porque sean estos los elementos previos, los requisitos *sine que non*, que deben existir para que sea posible avanzar hacia una mejora de la docencia y, con ello, de la escuela.

Efectivamente, la investigación ha demostrado que los docentes con una actitud más favorable hacia las innovaciones, al desarrollo profesional, a la formación permanente, la autoevaluación como una estrategia de reflexión y mejora, además de su capacidad para integrar nuevas ideas en su propia práctica, su ausentismo, la rotación laboral, entre otros, son aspectos que influyen de forma importante en el éxito de los estudiantes y sus actitudes hacia la escuela (Harris, 1998; Stronge, 2002; Thijs y Verkuyterm, 2009).

Si el docente es poco entusiasta sobre el tema o lección que enseña es probable que contagie este sentimiento en los estudiantes. Por eso, resultará más sencillo motivar a los alumnos si el propio maestro disfruta de la enseñanza y de su tema como para transmitir con entusiasmo (Covel, McNeil y Howe, 2009).

No debemos olvidar que los procesos de enseñanza-aprendizaje forman parte de una dinámica de influencias en los niveles del esfuerzo dedicado por el profesor y el alumno, el desempeño de los estudiantes o la calidad de la interacción entre el profesor y el alumno (Hughes, Luo, Kwok y Loyd, 2008). Así, por ejemplo, la investigación (Mortimore, Sammons, Stoll Lewis y Ecob, 1988) ha encontrado una relación positiva entre el entusiasmo de los maestros y maestras y la participación de los estudiantes durante las clases.

Una interesante idea dentro de este concepto amplio es el "sentido de pertenencia". Los docentes que sienten la escuela en su conjunto como propia, y no sólo su aula, son también los docentes que configuran las mejores escuelas. Implicación, compromiso y sentido de pertenencia se antojan, de esta forma, como los elementos previos para conseguir una enseñanza eficaz.

## 2. CLIMA DE AULA

El clima del aula es otro de los elementos claves que configura una enseñanza eficaz, de tal forma que es difícil imaginarse un aula de calidad donde no se dé un ambiente ordenado, tranquilo, positivo, cálido, lleno de afectos. El concepto de clima de aula ha sido profundamente analizado en la investigación y ha tomado diversos significados. Sin embargo, es posible considerar que está configurado por los siguientes componentes: las relaciones efectivas dentro del aula (entre alumnos, entre alumnos y docente, empatía, actitud del docente frente al alumno, etc.), el orden (control del aula, reglas de funcionamiento, etc.), la actitud hacia el trabajo, la satisfacción, y el clima ambiental (condiciones del aula y el mobiliario) (p.e. Adelman y Taylor, 2004; González Galán, 2005).

Otros autores definen el clima como el humor o la atmósfera que crea el profesor en el aula a través de las reglas que se establecen, el modo en que el profesor interactúa con los estudiantes y la forma en que se configura el entorno físico (Creemers y Reezigt, 1999; Freiberg y Stein, 1999; Den Brok, Brekelmans y Wubbels, 2004, Adelman y Taylor, 2004). Se incluye asimismo como un modelo para promover calidad, refiriéndose, además de lo ya señalado, a la creación de un entorno donde los estudiantes no se sientan amenazados y puedan intervenir con libertad en las clases (Muijs y Reynolds, 2001).

Sea como fuera, las investigaciones sobre el clima de aula se han esforzado en esclarecer los aspectos que lo integran para contribuir a su mejora. Así, a finales de la década de los 80, Walberg (1986) motivado por los resultados obtenidos en un trabajo de investigación en el que se determinaban que las diferencias en el clima del aula podrían suponer hasta un 30% de la varianza de los resultados a nivel cognitivo, afectivo y comportamental de los alumnos al terminar su escolarización, sugiere que existen tres componentes del clima de aula: el afecto, la organización y las tareas. Freiberg (1999), por su parte, señala que el entorno físico tiene impacto sobre el clima escolar y señala cómo los altos niveles de ruido en, por ejemplo, el comedor o en los pasillos de la escuela pueden tener un fuerte efecto negativo en el comportamiento de los estudiantes (Freiberg, 1999).

A medida que los estudios sobre el clima del aula mostraban sus resultados, un mayor número de investigadores se han aventurado a definir sus aspectos. Más recientes son los nueve factores que se identifican como integrantes de un clima efectivo en el aula: la claridad, la equidad, el interés, el orden, la participación, el ambiente físico, la seguridad, los estándares y el apoyo; o, las tres dimensiones que lo conforman según Baek y Choi (2002): relaciones (participación, de ayuda al profesor, afiliación) la orientación de la meta (orientación a la tarea, la competencia), y el mantenimiento de los sistemas y el cambio (establecer una organización, orden, la claridad en general, el control del maestro, la innovación).

Igualmente se ha demostrado que la estrategia más efectiva de estimular el orden y el autocontrol por parte de los alumnos es reforzar las buenas prácticas de aprendizaje y comportamiento. El castigo resulta altamente contraproducente (Freiberg y Stein, 1999; Alderman, 2004) por ello es recomendable que los estudiantes participen en la mejora del aula porque les ayudará a sentirse involucrados y valorados, dotarles, en cierta medida, de autoridad en el aula puede mejorar el clima y animarles a responsabilizarse de su entorno.

Es posible, por tanto, aportar una compilación de los aspectos que conforman el clima del aula si atendemos a:

- Ambiente ordenado y orientado al trabajo. Salas limpias y luminosas, materiales al alcance de los alumnos, adecuada temperatura, mobiliario adecuado a los niños y donde la actividad principal es la del aprendizaje.
- Las relaciones de respeto y cariño del docente hacia los alumnos, que consideren aspectos emocionales y el reconocimiento de logros, actitudes y comportamientos.
- Buenas relaciones entre los alumnos, ausencia de violencia física y verbal así como de situaciones de discriminación y marginación. La mediación de eventuales conflictos por parte del profesor considerando circunstancias, emociones y sentimientos de los alumno/as, modela a su vez formas de comunicación y relación adecuadas entre los estudiantes para expresar y enfrentar sus diferencias.

- Existencia de reglas justas, claras, en lo posible elaboradas por los alumnos y comprendidas por todos. Las reglas así construidas favorecen el autocontrol y la autodisciplina entre los niños/as.
- Ambiente físico placentero que incluya la exhibición del trabajo de los niños. Se trata de enseñar en salas 'letradas' con trabajo de los alumnos y materiales utilizados por ellos. Este factor contribuye a desarrollar la autoestima y un sentido de pertenencia e identidad con la clase y la escuela.

### 3. ALTAS EXPECTATIVAS Y AUTOESTIMA

Uno de los factores asociados al desempeño de los estudiantes y que de forma más consistente han aparecido desde los primeros trabajos sobre eficacia docente es el llamado Efecto Pygmalión (Rosenthal y Jacobson, 1968, Rosenthal, y Rubin, 1978; Weinstein, Marshall, Sharp y Botkin, 1987; Warren, 2002; Rubie-Davies, Hattie y Hamilton, 2006; McKown y Weinstein, 2008; Rubie-Davies, 2009, 2010). La idea del mismo es sencilla: los alumnos llegarán a ser lo que el docente crea que van a ser. De esta forma, se ha encontrado que los profesores que consideran que sus alumnos van a aprender determinado tema o van a alcanzar un nivel de estudios lo harán con mayor probabilidad (Pygmalión positivo). O visto desde el otro lado, los profesores que consideren que un alumno es un fracaso, con toda probabilidad se convertirá en un fracasado (Pygmalión negativo) (p.e. Covington y Beery, 1976; Cooper y Good, 1983; Dusek y Joseph, 1983, 1985; Cooper y Tom, 1984; Alderman, 2004; Rubie-Davies, 2009). Obviamente, los docentes más eficaces son aquellos que son pygmaliones positivos.

Es interesante comprobar que este efecto depende en gran medida de la autoestima del propio docente. De esta forma, los docentes con mejores expectativas sobre sí mismos son también quienes tienen y transmiten esas expectativas.

Existen técnicas que pueden ayudar al profesor a potenciar las altas expectativas hacia el alumnado: recordar que todos los estudiantes pueden aprender, comunicar a los estudiantes la creencia de que pueden lograrlo, asegurarse de que todos los estudiantes tienen la oportunidad de responder preguntas y contribuir a los debates, ser conscientes de la frecuencia con que llaman a los estudiantes de diferentes grupos étnicos, tratar de utilizar criterios objetivos al evaluar el trabajo, supervisar la forma en que se distribuyen los premios y los castigos (Rosenthal y Jacobson, 2000). Así, actividades tales como: atención individualizada, política de refuerzos, supervisión frecuente del alumno, alabanzas públicas y privadas... se convierten en las mejores estrategias para que el alumno aprenda.

Los docentes con altas expectativas mantienen una actitud de aprecio e interés por el alumno, se preocupan por su bien, por su felicidad y desarrollo; están atentos a cualquier signo de capacidad y talento de sus estudiantes; saben describir e intuir los valores latentes y ocultos de sus alumnos y los manifiesta y saca a la luz; mantiene una actitud que inspira palabras, gestos y acciones que ayudan al estudiante a descubrir y utilizar sus propios recursos, a descubrirse a sí mismo, a buscar y seguir su propio camino y actuar con libertad; no abruma al estudiante con fabulosas e ilusorias expectativas; no propone metas que no estén al alcance del alumnos, creando situaciones destructivas y que llevan al fracaso.

De esta forma, lo que el docente considere que va alcanzar el estudiante, cómo se lo transmita y la confianza en sus propias capacidades son factores fundamentales para conseguir una enseñanza eficaz (Rutter, Mortimore, Ouston, y Maughan, 1979; Brophy y Good, 1986; Mortimore, Sammons, Stoll, Lenis y

Ecob, 1988; Navas, Sampascual y Castejón, 2001; Reynolds *et al.*, 1996; Muijs y Reynolds, 2000, 2001; Weinstein, 2002; Boehlert, 2005, Borich, 2009; Rubie-Davies, 2010).

#### 4. LECCIONES ESTRUCTURADAS

El compromiso del docente, el clima del aula y las expectativas configuran y mediatizan las actividades concretas que el docente desarrolla para que el estudiante aprenda. La investigación, tras ingentes esfuerzos por encontrar qué metodología docente resulta superior a las otras, no ha encontrado esa *piedra angular* que garantice un buen aprendizaje. De esta forma, dependiendo del estudiante, de la materia, del momento y del docente, será más eficaz una metodología que otra; incluso la mejor opción la mejor es una combinación de todas ellas (Muijs y Reynolds, 2001; Killen, 2006; Borich, 2009; Brown, 2009; Good, Wiley y Florez, 2009; Hunt, Wiseman, y Touzel, 2009; Orlich, Harder, Callahan, Trevisan y Brown, 2010). No hay que olvidar que el trabajo del docente exige un alto grado de creatividad, que no hay recetas universalmente aplicables. Por ello, el docente ha de tener un amplio repertorio de recursos de enseñanza y tener una buena visión de cuál es la estrategia más adecuada para cada momento y para cada alumno.

Junto a ello, se ha encontrado que hay una característica que se encuentran en los docentes eficaces y que son comunes a todas las metodologías: la estructuración de las lecciones. Se entiende como estructura de las lecciones a la disposición que una lección tiene que tener para ayudar a potenciar el desarrollo cognitivo y la mejora del rendimiento del alumno (Mortimore *et al.*, 1988; Renkl y Helmke, 1992; Killen, 2005, 2006; Brown, 2009; Hunt, Wiseman y Touzel, 2009; Orlich *et al.*, 2010).

El primer elemento que, según la investigación internacional, ha de tener la enseñanza para que resulte eficaz es que responda a un propósito claro. Es decir, que esté claramente orientada a la consecución de determinados objetivos de carácter instructivo, que además han sido formulados por el docente. De esta forma, al comenzar cada una de las lecciones o temas en que está dividido el temario, el docente ha de tener claramente explicitado cuál es el propósito del mismo (Cotton, 1995). Estos objetivos o propósitos, además:

- Deben estar relacionados con conocimientos previos y con elementos relevantes para el alumno.
- Han de buscar alcanzar destrezas de carácter superior; por ejemplo, aprender a pensar o aprender a aprender por ellos mismos; así como la formación de valores y actitudes: aprender a participar, a implicarse en el trabajo, etc.
- Es imprescindible que estos objetivos sean conocidos por los alumnos antes de comenzar la lección, de tal forma que sepan en todo momento qué se espera de ellos.
- Las actividades de enseñanza y los criterios y estrategias de evaluación han de ser coherentes con los objetivos formulados.

Tras esta formulación de objetivos, algunos de los elementos que contribuyen a una estructuración eficaz de las lecciones son las siguientes (DFEE, 1999):

1. Averiguar que saben los estudiantes de la temática a tratar.
2. Dar información detallada y estructurada de los contenidos que forman parte del tema.

3. Explicar, demostrar, aplicar e ilustrar con ejemplos claros y cercanos la información dada.
4. Formular cuestiones a los alumnos y proponer actividades de discusión y debate sobre la temática abordada.
5. Consolidar los conocimientos aprendidos. Revisar y repetir la enseñanza tanto como sea necesario para asegurarse de que los alumnos dominan el material de enseñanza.
6. Verificar el aprendizaje de los alumnos y sus dificultades.
7. Repasar lo aprendido.

Una estructura de la lección que facilite el aprendizaje de los alumnos partirá de los conocimientos previamente adquiridos para relacionar los nuevos contenidos y, a continuación, según se vayan adquiriendo mayores grados de reflexión, profundizar en el nuevo temario. Además, el profesor deberá poner especial atención en la comprensión los nuevos conceptos y en solventar, en caso de aparecer, los errores de interpretación de los alumnos (Berliner, 1983; Anderson, 1989, 2004).

En ese sentido, resulta fundamental la preparación de las clases. La investigación ha encontrado que los docentes que dedican más tiempo a la preparación de las clases, independientemente del tiempo que lleven impartiendo esa materia son aquellos que consiguen que sus estudiantes aprendan más (Murillo, 2007a).

## 5. ACTIVIDADES VARIADAS, PARTICIPATIVAS Y ACTIVAS

Como se ha señalado, junto con una clara estructura de las lecciones, es importante: a) realizar actividades variadas, b) donde los estudiantes participen, y c) donde haya una implicación activa por su parte (Murillo, 2007a).

La investigación ha demostrado que la estrategia de enseñanza más eficaz es la utilización de *actividades diversas* adecuándose al momento, al contenido, al estudiante.... (Dalton, 2007; Hunt, Wiseman y Touzel, 2009). Con ello se consigue, en primer lugar, una mayor motivación hacia los estudiantes, dado que les presenta constantemente nuevos estímulos; cuando el docente utiliza diferentes actividades los contenidos se perciben como más interesantes y estimulantes provocando su natural curiosidad. Igualmente permite que los estudiantes conecten lo aprendido con otros temas y situaciones cotidianas. Y, por último, es la estrategia más equitativa, dado que beneficia, a todos los estudiantes independientemente de sus características, expectativas o estilos de aprendizaje.

De esta forma, es importante que el docente ofrezca una variedad tal de actividades que éstas aporten a los alumnos diferentes aproximaciones hacia el mismo conocimiento; que supongan diferentes orientaciones sobre cómo llevar a cabo el proceso de aprendizaje de dicho conocimiento y desarrollar variedad competencias; que permitan a los alumnos obtener pautas de acción para generalizar, en su caso, en distintos contextos y; constituyan en sí mismas, ejemplos prácticos de significado y funcionalidad de aquello sobre lo que se esté trabajando.

En segundo lugar, los investigadores coinciden en la importancia de la *interacción entre profesores y estudiantes* durante las sesiones de clase. Cuanto más tiempo dedican los maestros a hacer preguntas y a fomentar el debate y la discusión en pequeño y gran grupo, mayor efecto positivo se produce en el

progreso de los estudiantes (Fischer, Berliner, Filby, Marliave, Cahen, y Disshaw, 1980; Anderson, 1994; Killen, 2006).

La enseñanza interactiva requiere de un docente facilitador del aprendizaje de los alumnos que ofrece instrucciones para favorecer la comprensión, proporciona los materiales y utiliza el equipamiento para llevar a cabo la tarea con éxito. Es un docente mediador entre el aprendizaje y el alumnado que sirve de guía en la gestión de las dificultades de aprendizaje para que éste pueda ser alcanzado en el máximo grado de calidad por cada alumno (Anderson, 2004; Martínez Garrido y Vitón, 2010).

La estrategia del interrogatorio cuenta con una importancia ampliamente reconocida en la investigación educativa y configura, junto con la discusión, uno de los modelos de enseñanza más interesantes para conseguir que los alumnos aprendan (Rosenshine, 1983; Brophy y Good, 1986; Rosenshine y Stevens, 1986; Cooper, Heron y Heward, 1987; Bennett y Desforges, 1988).

El interrogatorio al alumnado es una parte crucial al comienzo, durante y al final de la lección. Permite conocer los conocimientos adquiridos previamente, establecer el ritmo durante la lección y al finalizar, por un lado favorece y permite que los estudiantes reflexionen y repasen lo aprendido y, por otro, permite a los maestros constatar el nivel de atención y comprensión alcanzado (Borich, 2009).

En cuanto al tipo de preguntas a realizar en el interrogatorio, la investigación muestra que los maestros más eficaces utilizan un mayor número de preguntas abiertas para ayudar a desarrollar habilidades de pensamiento de los estudiantes (Mortimore *et al.*, 1988), pero, también refleja que la clave está en mezclar las preguntas abiertas y cerradas en función del temario y del objetivo de la actividad.

Para generar una enseñanza interactiva es importante contar con una atmósfera positiva. Los estudiantes tienen más probabilidades de involucrarse si sienten que una respuesta equivocada no provocará la crítica o la burla del maestro (o compañeros) por lo que es imprescindible que en el aula se respete, valore y genere un ambiente de confidencialidad y confianza que posibilite la interacción de los alumnos con el grupo clase. De esta forma, para garantizar dicha interacción, es necesario que el docente controle el ritmo de la lección, desde garantizar su fluidez y evitar silencios embarazosos hasta permitir a los estudiantes un tiempo suficiente para pensar y meditar sus respuestas (Brown, 2009).

Por último, el docente debe desarrollar actividades que requieran de una *participación activa del alumnado*. El tradicional "aprender haciendo", sigue siendo una estrategia instructiva eficaz en la segunda década del siglo XXI (Muijs y Reynolds, 2001). De esta forma, es importante realizar actividades que impliquen el movimiento, el ensayo, la movilización de alumno y sus sentidos sobre la acción, pues cuanto mayor es el grado de implicación que alcancemos a despertar en el alumno, mayor grado de atención y motivación a largo plazo mostrará en el transcurso de la actividad.

Aquellas actividades que movilicen al alumno sobre la práctica traen consigo el desarrollo de procesos metacognitivos que incrementan la capacidad del alumno al pensar y al aproximarse a su propio proceso de aprendizaje de manera concreta. Por un lado, este tipo de actividades en especial, vinculan la puesta en marcha exitosa, "ensayo", así como los motivos por los que no se ha realizado bien la misma "error". Lo cual no es más que actividades que promueven la reflexión sobre la acción y la autoevaluación de la tarea llevada a cabo, la habilidad y destreza del propio alumno y sus posibilidades para mejorar.

Igualmente, la puesta en práctica de actividades que potencien la acción cuenta con un enorme potencial socializador. La activación de los alumnos, aún tratándose de un trabajo de carácter individual, se lleva a

cabo a través de la guía que suponen aquellos alumnos más adelantados, y entre sí se propician ayuda y orientación necesarias para terminar con éxito la tarea formativa.

Resaltamos por tanto que la realización en el aula de actividades que promuevan la acción de los estudiantes permite la co-evaluación entre pares, estrategia cuya mejor forma de ser desarrollada es a través de este tipo de actividades.

## 6. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Asimismo hay consenso entre las diferentes investigaciones en considerar la atención a la diversidad como uno de los elementos que definen una enseñanza eficaz. La atención a la diversidad busca que la intervención educativa se ajuste gradualmente a las diferencias individuales en cuanto a valores, expectativas personales, estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, capacidades, ritmos de aprendizaje, cultura y conocimientos previos del alumnado. Para ello, además de tener los objetivos claramente especificados en cada sesión, hay que partir de los conocimientos previos de cada alumno y proponer actividades intelectualmente desafiantes para todos los alumnos (Houtveen, Booij, de Jong y Van der Grift, 1999, Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 2001; Ainscow, 2007). De esta forma, todos los alumnos, independientemente de sus características o necesidades permanentes o temporales, han de enfrentarse a tareas estimulantes, que promuevan todo su potencial.

Un elemento añadido que caracteriza a las aulas que han conseguido un mayor desarrollo de todos sus alumnos es que cuentan con un docente que presta una especial atención a los alumnos en situación de riesgo. Así, el contexto es un elemento muy relevante que definirá la significatividad de los apoyos específicos para los alumnos con más dificultades; es decir, en la medida en que el aula y las actividades sean más uniformes y estén más dirigidas a un alumno medio, se requerirá mayor adaptación, mayor grado de significatividad; pero, si apuntamos las acciones educativas hacia la igualdad de oportunidades bajo el propósito de dar más a quien más lo necesita las actividades deberán ser abiertas y permitir los diferentes niveles de logro pues dichas tareas serán adecuadas para todos y cada uno de los estudiantes.

## 7. OPTIMIZAR EL TIEMPO DE APRENDIZAJE

Una de las escasas teorías que tenemos en educación es la llamada Teoría del Aprendizaje Escolar desarrollada por Carroll en 1963 y revisitada 25 años después (Carroll, 1963, 1989). Según la misma, el aprendizaje de una tarea particular está definido por el tiempo; de tal forma que un alumno aprenderá más en la medida que tenga un mayor tiempo lleno de *Oportunidades para aprender*, entendiendo por tal, por un lado, el tiempo en el que el alumno se encuentra motivado y con actividades desafiantes para su aprendizaje y por otro, la medida en la que los alumnos tienen la posibilidad de atender a distintos modos de exposición de determinados contenidos.

La optimización de dichas oportunidades para aprender depende del ritmo que el aula lleve. Por un lado, podemos entender el ritmo desde su concepción más material, como la cantidad de temario que ha sido trabajado en clase, es decir, el número de páginas, el número de ejercicios o problemas elaborados, o el número de trabajos hecho por los alumnos... por unidad de tiempo. Según esta concepción, el profesor que trabaje en menos cantidad de tiempo una unidad temática es más eficaz que el que se retrase más sesiones (Ornstein, 1999).

Por otro lado, el ritmo del aula puede ser entendido como dependiente de aquel factor o persona que produce el progreso de la lección (Stodolsky, 1988). Podemos referirnos al ritmo de los alumnos, marcado por su capacidad para enlazar y comprender los nuevos aprendizajes, aspecto que obedecerá a su vez de su nivel de atención y escucha y por la cantidad de dudas que surjan durante la lección; el ritmo impuesto por el uso de algún dispositivo tecnológico que requería de un tiempo prefijado para la exposición con diapositivas en un ordenador, del visionado de películas; y, el ritmo más usado en las clases, el ritmo del propio docente para explicar los contenidos (Anderson, 1989). Resulta paradójico como la investigación nos resalta que los alumnos tienen mayor desagrado por aquellas clases en las que es el docente el que impone el ritmo de la lección (Kounin y Sherman, 1979).

Si, como hemos señalado, se alcanzará un mayor logro del alumnado en la medida que éste cuente con un mayor número de oportunidades de aprendizaje, es decir, un mayor tiempo de dedicación en compromiso con el plan de estudios, para lo cual es necesario que el docente dé un buen uso de dicho recurso. Una de las cuestiones críticas de las aulas es la pérdida de oportunidades de aprendizaje al tener que dedicar parte del tiempo, en algunos casos, a tareas de socialización, de disciplina, de colocación del aula... Se ha demostrado que aquellos profesores que dedican un considerable cantidad de tiempo y esfuerzo al comienzo del curso a aclarar las reglas que han de seguirse, además de maximizar las oportunidades de aprendizaje en la tarea, son maestros más eficaces (Anderson, 2004).

Es, por tanto, imprescindible que el docente haga una buena gestión del aula para crear el ambiente necesario que permita la enseñanza de calidad dotando de un ritmo adecuado a la explicación de aquellas competencias básicas que se vayan a trabajar y dé un repaso de lo anteriormente trabajado que maximice el logro de los estudiantes (Borich, 2009).

Así, podemos concretar que el tiempo en el aula dedicado a garantizar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos se maximizará cuando (Murillo, 2007a):

- Las clases se inicien puntualmente.
- Se minimice el tiempo dedicado a la organización de la clase y a la explicación de rutinas: mandar callar, organizar tareas.
- Se maximice el tiempo dedicado realmente a enseñar y a aprender.
- Se consiga que los alumnos están motivados con la tarea que realicen, lo cual implica que cada uno se enfrente con actividades adecuadas a su nivel y expectativas.

## 8. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DEL AULA

La manera en que se organiza el aula tiene una importante incidencia sobre el aprendizaje de los estudiantes (Anderson, Evertson y Emmer, 1980; Anderson, 2004; Stronge, Tucker y Hindman, 2004; Evertson y Weinstein, 2006; Oliver y Reschly, 2007; Landau, 2009; Orlich *et al.*, 2010). Sin embargo, hay que tener en cuenta que esta influencia no es directa, sino que está mediada por otros factores, por ejemplo, por la metodología docente. De la numerosa investigación al respecto hemos aprendido algunas interesantes cuestiones sobre el tema, entre otras:

1. Las clases y los grupos heterogéneos son más eficaces para el aprendizaje de los estudiantes que aquellos en los que se agrupan a los muchachos en función de su capacidades, habilidades o cualquier otro criterio (Slavin, 1987; Kulik y Kulik, 1988; Gamoran, 2002, 2004).

Parece que son los estudiantes con más dificultades los que aprenden más en grupos heterogéneos que en homogéneos, y que los de altas capacidades no bajan su aprendizaje. Ello probablemente sea porque en grupos homogéneos, los alumnos con más dificultades reciben una enseñanza más lenta y dedican más tiempo a tareas no directamente instructivas, como es el dedicado a poner orden y silencio. Además de considerar que la interacción con otros alumnos de mayor capacidad generan aprendizajes exitosos.

2. La estrategia más eficaz es combinar actividades para todo el grupo, trabajo en pequeños grupos y actividades individuales (Fischer *et al.*, 1980; Emmer y Hickman, 1991; Anderson, 2004; Evertson y Weinstein, 2006). Efectivamente, cada una de las tres estrategias de organización del aula -trabajar con el grupo completo para aportar información general y hacer cuestiones generales; organizar pequeños grupos para desarrollar actividades cooperativas, y distribuir trabajo individual en la que cada estudiante hace su tarea sin apoyo de sus compañeros- es eficaz para unas determinadas condiciones, luego alternando las tres se consigue un desarrollo óptimo de todos los estudiantes y mayor y más eficaz número de competencias.
3. El establecimiento de reglas y rutinas contribuye eficazmente a crear las condiciones que permitan el aprendizaje de los estudiantes (Good y Bophry, 1987; Anderson 2004). Es necesario que los niños, niñas y adolescentes entiendan cuál es el comportamiento adecuado, de esta forma es útil tener un conjunto de reglas, preferiblemente negociadas con los propios estudiantes, que precisen con claridad las normas de actuación deseadas.
4. También hay comportamientos docentes especialmente apropiados para prevenir y mantener una adecuada gestión del aula (Evertson y Randolph, 1999). Entre ellos una atención constante de lo que acontece en el aula, mantener la atención de los estudiantes, comunicar a los estudiantes que ellos son los responsables de su aprendizaje y, como se ha señalado anteriormente, desarrollar actividades variadas, activas y participativas para mantener el interés de todos los estudiantes.

## 9. UTILIZACIÓN DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS

La investigación ha demostrado que los profesores que consiguen que sus alumnos aprendan más y mejor apoyan su labor docente con la utilización de recursos didácticos variados. De esta forma, la utilización de recursos tecnológicos, de materiales manipulativos y de libros de texto y de apoyo facilita el aprendizaje de los alumnos. Los beneficios que supone la implantación normalizada en el contexto escolar es más que conocida (p.e. BECTA, 2002).

La integración de las tecnologías en la didáctica de las materias favorece la interrelación entre el alumno, la información y su uso inteligente al desarrollar habilidades cognitivas, de análisis, síntesis, aplicación y evaluación de la información, además de favorecer la interconexión de ideas y la creación de nuevo conocimiento. La interactividad que conlleva su uso en las tareas favorece la adquisición de un aprendizaje más significativo y profundo, además de permitir la puesta en marcha de actividades en espacios *virtuales* (Sosa, Peligros y Dionisio Díaz, 2010). Otro de los efectos más significativos de la utilización de las TIC como recurso didáctico es la adaptación de los contenidos y objetivos a la diversidad del aula (Chickering y Erhman, 1996).

Recientes investigaciones han demostrado que el uso de los ordenadores en el aula ha traído consigo mejoras reseñables para la rutina del aula. Destacamos entre los resultados obtenidos por Aguarded y Tirado (2010) que el 67,3% de los profesores piensan que el uso de los ordenadores en el aula ha mejorado la participación de los alumnos; un 65% observa una mejora del trabajo autónomo de los alumnos; y un 60,4% confirma una mejora en la dinámica del grupo.

Conscientes de que no vale de la pena un esfuerzo en la utilización masiva de los recursos materiales o de las tecnologías si este no trae consigo beneficios en el logro académico de los estudiantes, es crucial atender las dificultades asociadas a la implementación del uso de los nuevos materiales, las últimas tecnologías o la introducción de planteamientos curriculares innovadores. Las investigaciones demuestran que las dificultades son dependientes del desarrollo, por parte de los profesores, de nuevas destrezas, comportamientos y prácticas asociadas al cambio, así como con la adquisición de nuevas creencias y concepciones vinculadas al mismo (Fullan y Stiegelbauer, 1991; OCDE, 2001).

Queda patente por tanto, que la formación y la preparación de los docentes se convierte en prioritaria para hacer un buen uso de las innovaciones. Nos referimos, por un lado a una adecuada formación en torno al uso y manejo de la nueva herramienta; por otro, una adecuada formación didáctica que le facilite la introducción del recurso de manera normalizada en el aula permitiéndole generar conocimientos abiertos al análisis, la reflexión y al cambio y, por último, una orientación docente que garantice el cambio de perspectiva del maestro que pase de entenderle como fuente de todo conocimiento y le sitúe como organizador, orientador, mediador y supervisor de actividades de aprendizaje de los estudiantes poniendo a su disposición el uso de los recursos y de las herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas (Agodini, Dynarski, Honey y Levin, 2003; Balanskat, Blamire y Kefala, 2006; Pérez y Sola, 2006; Área, 2007).

## 10. EVALUACIÓN, SEGUIMIENTO Y RETROALIMENTACIÓN CONTINUAS

Por último, existen sólidas evidencias científicas de que la evaluación del alumno es un factor directamente ligado a una docencia de calidad y, con ello, al desarrollo de los estudiantes (Daloz, 1986; Stronge, Tucker y Hindman, 2004; Killen, 2005; Brookhart, 2009; Orlich *et al.*, 2010).

La evaluación, lejos de la simplista consideración calificativa, supone aportar a los alumnos un *feedback* sobre la evolución de su proceso de aprendizaje. Se ha de entender como un reconocimiento del adecuado o inadecuado resultado alcanzado que debe estar siempre expresado en términos de alabanza o estímulo hacia el trabajo hecho y que nunca ha de relacionarse con las capacidades internas del alumno sino con el rendimiento académico logrado por el esfuerzo demostrado (Muijs y Reynolds, 2001; Anderson, 2004; Hattie y Timperley, 2007).

La evaluación permitirá al docente comprobar el nivel de competencia adquirido por los alumnos, por ello, el procedimiento utilizado para evaluar también es importante (Mortimore *et al.*, 1988). Los maestros podrán elegir desde la observación para identificar los niveles de atención y participación de los alumnos, el cuestionamiento para hacer preguntas a la clase o, las tareas para incidir en la evaluación de forma individual (Jackson, 1968; Gall, 1989; Pellicer y Anderson, 1995).

Así mismo, la evaluación también será un recurso para el docente a la hora de la toma de decisiones, le orientará para continuar con la lección en el caso de haberse adquirido los conocimientos, volver a trabajarla si se observan mayoritariamente lagunas a falta de una buena comprensión o de un mal

*andamiaje* con el conocimiento previo, identificar aquellos alumnos que necesitan más o menos ayuda, o a aquéllos que deberían sacar mejores resultados.

Además, resulta clave para que el profesor sea consciente de si su método de enseñanza produce mejoras en el rendimiento de los alumnos (Anderson, 1989), y si no es así, invitarle a la autorreflexión de su práctica docente que traiga consigo un cambio metodológico que aumente la tasa de éxito en el trabajo del alumnado (Perrenoud, 2004; Killen, 2005; Borich, 2009). La evaluación es un factor que sirve de guía para el aprendizaje del alumno y para orientar el procedimiento de enseñanza del profesor. Por tanto, podemos concretar en cuatro los elementos encontrados en la investigación sobre enseñanza eficaz:

- Evaluación frecuente.
- Evaluación cercana al alumno.
- Que utiliza una amplia variedad de métodos y técnicas.
- Con una rápida retroalimentación a los alumnos.

## 11. DECÁLOGO PARA UNA ENSEÑANZA EFICAZ

Las lecciones aprendidas de la revisión de las investigaciones pueden expresarse de tal forma que orienten la actuación del docente y contribuyan al desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes a través de la formulación de un Decálogo para la enseñanza eficaz:

1. Comprometerse con la escuela y sus estudiantes.
2. Desarrollar y mantener un clima de aula positivo.
3. Tener y comunicar altas expectativas.
4. Estructurar las lecciones y prepararlas adecuadamente.
5. Desarrollar en el aula actividades variadas, participativas y activas.
6. Atender a todos y cada uno de los estudiantes de forma individual, especialmente aquellos que necesitan un mayor apoyo.
7. Optimizar el tiempo lleno de oportunidades para aprender.
8. Organizar y gestionar adecuadamente el aula.
9. Utilizar una amplia variedad de recursos didácticos.
10. Realizar evaluación, seguimiento y retroalimentación continuos.

Aunque pueda parecer reiterativo, hay que seguir insistiendo en que el Decálogo aquí presentado no pretende, en ningún caso, convertirse en pautas de actuación; son sólo insumos necesarios para una reflexión informada que desemboque en una intervención de calidad. No cabe duda de que si queremos seguir mejorando nuestro trabajo como docentes, no podemos continuar obviando los resultados de la investigación. Hace más de un siglo se iniciaron las primeras investigaciones en educación utilizando el método científico, desde entonces hemos ido aprendiendo muchas cosas acerca de qué funciona en educación y de cómo podemos mejorar la enseñanza. Incluir las lecciones aprendidas de esta

investigación entre nuestras fuentes de información, de tal forma que nos ayuden a tomar las decisiones pedagógicas más adecuadas se convierte en un deber para el buen profesional.

Pero este decálogo puede tener otras utilidades. Así, por una parte, puede constituir la base para la elaboración de un modelo de evaluación del desempeño docente que contribuya a la mejora de la calidad de la educación. Los resultados de la investigación sobre docencia eficaz aportan un marco sólido y empíricamente validado sobre los elementos docentes que contribuyen a que los estudiantes aprendan; por ello, constituyen un sólido marco para la formulación de un modelo de evaluación. No olvidemos que una de las limitaciones de los modelos desarrollados en gran parte del mundo es la ausencia de un modelo teórico que lo fundamente (Murillo, 2007b).

Además, estos elementos pueden orientar a los investigadores en la necesaria revisión de la literatura previa al desarrollo de cualquier investigación. La gran cantidad de referencias aportadas, así como su solidez -fruto de miles de investigaciones en todo el mundo-, lo erigen como un excelente punto de partida para las investigaciones de índole educativa que busquen los factores de docente y de aula asociados al desempeño escolar.

No debemos cerrar esta aportación sin hacer una referencia, aunque sea mínima, a las limitaciones de este tipo de trabajos; limitaciones que se constituyen en retos futuros. En primer término, hay que señalar el aparente olvido del estudiante como eje de la acción educativa. No cabe duda de que hay que mirar tanto a la enseñanza como al aprendizaje: ambos son indisolubles. Por lo tanto, la investigación futura debe de prestar también atención a los procesos de aprendizaje y ligarlos con las estrategias de enseñanza.

En segundo lugar, hay que regresar a las Pedagogías como elementos configuradores de la acción educativa. Es posible que esta visión tan analítica del proceso de enseñanza que este artículo presenta pueda parecer contraria a su necesaria visión global y comprensiva. Sin embargo, puede constituir la base para la configuración de Pedagogías globales orientadas a la mejora de la calidad y la equidad de la educación.

Podría parecer que con estas propuestas lo técnico supera lo ideológico; alguien podría interpretar que desde esta perspectiva el docente se queda con un papel de intérprete... de ejecutor de una partitura por otros escrita. Nada más lejos de la realidad, hasta el pintor más creativo, hasta el músico más innovador necesita algunos mínimos conocimientos técnicos. La educación es un tema suficientemente importante como para no utilizar todos los recursos que tenemos a nuestro alcance para su mejora, y la investigación sobre docencia eficaz nos aporta esas pautas que pueden ayudarnos a tomar las decisiones para que los estudiantes, todos los estudiantes, aprendan.

Si consideramos que recibir una educación de calidad es un derecho humano irrenunciable, si entendemos que una educación es de calidad si y sólo si es una educación en y para la Justicia Social, necesitamos aprender de la investigación que nos aporta un conocimiento sobre las claves para que la enseñanza sea eficaz, porque si los estudiantes no aprenden, difícilmente se dará una educación de calidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adegbile J.A. y Adeyemi B.A. (2008). Enhancing quality assurance through teacher's effectiveness. *Educational Research and Review*, 3(2), pp. 61-65.
- Adelman, H.S. y Taylor, L. (2004). Classroom climate. En S.W. Lee, P.A. Lowe y E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Alderman, M.K. (2004). *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Agodini, R., Dynarski, M., Honey, M. y Levin. D. (2003). *The Effectiveness of Educational Technology: Issues and Recommendations for the National Study*. Washington, DC: Mathematica Policy Research Inc.
- Aguaded, J.I. y Tirado, R. (2010). Ordenadores en los pupitres: informática y telemática en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros TIC de Andalucía. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, pp. 5-20.
- Ainscow, M. (2007). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Morata.
- Anderson, L.M. (1989). *The effective teacher: study guide and readings*. New York: Random House.
- Anderson, L.M. (1994). Assignment and supervision of seatwork. En T. Husen y N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education*. Oxford: Pergamon Press.
- Anderson, L.M. (2004). *Increasing teaching effectiveness*. Paris: UNESCO-IIEP.
- Anderson, L.M., Evertson, C. y Emmer, E. (1980). Dimensions in classroom management derived from recent research. *Journal of Curriculum Studies*, 12, pp. 343-356.
- Área, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de "Buenas Prácticas" pedagógicas con las TIC en el aula. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 222, pp. 42-47.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Baek, S.G. y Choi, H.J. (2002). The relationship between student's perceptions of classroom environment and their academic achievement in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 3(1), pp. 125-135.
- Balanskat, A., Blamire, R. y Kefala, S. (2006). *The ICT impact report: A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. Bruxelles: European Communities.
- BECTA (2002). *The impact of Information and Communication Technologies on pupil learning and attainment*. London: Department for Education and Skills.
- Bennett, S.N. y Desforjes, C. (1988). Matching classroom task to student's attainments. *Elementary School Journal*, 88, pp. 221-234.
- Berliner, D.C. (1983). Developing conceptions of classroom environments: some light on the T in classroom studies of ATI. *Educational Psychologist*, 18(1), pp. 1-13.
- Boehlert, M. (2005). Self-fulfilling prophecy. En S.W. Lee (Ed.), *Encyclopedia of school psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Borich, G. (2009). *Effective Teaching Methods*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Pub Co.
- Brookhart, S.M. (2009). Assessment and Examinations. En L.J. Saha y A.G. Dworkin (Eds), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, pp. 723-739. New York: Springer.
- Brophy, J. y Good, T.L. (1986). Teacher Behavior and Student Achievement. En M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research Teaching*. New York: Macmillan.
- Brown, A. (2009). *Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction*. Boston MA: Houghton Mifflin Company.
- Carroll, J.B. (1963). A model for school learning. *Teachers College Record*, 64(8), pp. 723-733.
- Carroll, J.B. (1989). The Carroll Model: A 25-year retrospective and prospective view. *Journal of Educational Researcher*, 18(1), pp. 26-31.
- Chickering, A.W. y Eherman, S. (1996). Implementing the seven principles. Technology as lever. *AAHE Bulletin*, 3-6. Disponible en: <http://www.tltgroup.org/programs/seven.html>.
- Covel, K., McNeil, J.K. y Howe, R.B. (2009). Reducing teacher burnout by increasing student engagement a children's right approach. *School Psychology International*, 30(3), pp. 282-290.
- Cooper, H.M. y Good, T.L. (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*. New York: Longman Press.
- Cooper, J.O, Heron, T.E. y Heward, W.L. (1987). *Applied Behavior Analysis*. New York: Macmillan.
- Cooper, H.M. y Tom, D.Y. (1984). Teacher Expectation Research: A Review with Implications for Classroom Instruction. *The Elementary School Journal*, 85, pp. 77-89.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B.P.M. (1996). The school effectiveness knowledge base. En D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll y N. Lagerweij, *Making good schools*, pp.36-58. London, Routledge.
- Creemers, B.P.M. y Reezigt, G.J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. En Freiberg, H. J. (Ed.). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Crosswell, L. y Elliott, B. (2004). Committed teachers, passionate teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement. Comunicación presentada en la *Australian Association for Research in Education (AARE) Annual Conference*. Melbourne, 29 noviembre a 3 de diciembre.
- Daloz, L.A. (1986). *Effective teaching and mentoring*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dalton, S.S. (2007). *Five standards for effective teaching: how succeed with all students*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Den Brok, P., Brekelmans, M. y Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behavior and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), pp. 407-442.

- Department for Education and Employment (DFEE) (1999). *The structure of the literary hour*. London: DFFE.
- Dusek, J.B. y Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 75(3), pp. 327–346.
- Dusek, J.B. y Joseph, G. (1985). The bases of teacher expectancies. En J.B. Dusek (Ed.), *Teacher expectancies*, pp. 229–250. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Emmer, E. y Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management. *Educational and Psychological Measurement*, 51, pp. 755–765.
- Evertson, C.M. y Randolph, C.H. (1999). Perspectives on classroom management in learning-centered classrooms. En H.C. Waxman y H.J. Walberg (Eds.), *New directions for teaching practice and research*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Evertson, C.M. y Weinstein, C.S. (2006). *The handbook of classroom management: Research, practice, & contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Fischer, C.W., Berliner, D.C., Filby, N.N. Marliave, R., Cahen, L.S. y Disshaw, M.M. (1980). Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement: An overview. En C. Dehman y A. Liebermann (Eds.), *Time to learn*. Washington, DC: United States Department of Education.
- Freiberg, H.J. (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Freiberg, H. J. y Stein, T. A. (1999). Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. En Freiberg, H.J. (Ed.). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Casell.
- Gall, M. (1989). Synthesis of research on teacher's questioning. En L. W. Anderson (Ed.), *The effective teacher: study guide and readings*. New York: Random House.
- Gamoran, A. (2002). *Standards, inequality, and ability grouping in schools*. Edinburgh: Centre for Educational Inequality.
- Gamoran, A. (2004). Classroom Organization and Instructional Equity. En J. Herbert, A.J. Walberg, D. Reynolds y M.C. Wang (Eds.), *Can Unlike Students Learn Together? Grade Retention, Tracking, and Grouping*, pp. 141–155. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- González Galán, A. (2005). *El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Good, T.L. y Brophy, J.E. (1987). *Looking in classrooms*. New York: Harper and Row.
- Good, T.L., Wiley, C.R.H. y Florez, I.R. (2009). Effective Teaching: An Emerging Synthesis. En L.J. Saha y A.G. Dworkin (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 803-815). New York: Springer.
- Gordon, R., Kane, T.J. y Staiger, D.O. (2006). *Identifying Effective Teachers Using Performance on the Job*. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Harris, A. (1998). Effective Teaching: a review of the literature. *School Leadership and Management*, 18(2), pp. 169-183.

- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), pp. 81-98.
- Houtveen A., Booij, N., de Jong, R. y Van der Grift, W. (1999) Adaptive instruction and pupil achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2), pp. 172-192.
- Hopkins, D., Ainscow, M., West, M., Harris, A. y Beresford, L. (1997). *Creating the conditions for classroom improvement*. London: David Fulton.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell Villiers House.
- Hughes, J.N., Luo, W., Kwok, O.M. y Loyd, K. (2008). Classroom engagement mediates the effect of teacher –student support on elementary student’s peer acceptances: A prospective analysis. *Journal of education psychology*, 100(1), pp. 1-14.
- Hunt, G.H., Wiseman, D.G. y Touzel, T.J. (2009). *Effective teaching: preparation and implementation*. Springfield, Ill: Charles C Thomas.
- Jackson, P.W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Landau. B. (2009). Classroom Management. En L.J. Saha y A.G. Dworkin (Eds), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, pp. 739-754. New York: Springer.
- Joyce, B. y Weil, M. (1996). *Models of Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kaplan, L.S. y Owings, W.A (2002). Teacher quality, teaching quality and school improvement. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Killen, R. (2005). *Programming and assessment for quality teaching and learning*. Sidney: Thomsom.
- Killen, R. (2006). *Effective teaching strategies*. Sidney: Thomsom.
- Kounin, J. S y Sherman, L. W. (1979). School environments as behavior settings. *Theory into practice*, 18(3), pp. 145-151.
- Kulik, J.A. y Kulik, C.C. (1988). Effects of ability grouping on student achievement. *Equity and Excellence*, 23(1-2), pp. 22-30.
- Kyriacou, C. (1997). *Effective teaching in schools: theory and practice*. Cheltenham, UK: Nelson Thornes Ltd.
- Martínez Arias, R. (2009). Usos, aplicaciones y problemas de los modelos de valor agregado en educación. *Revista de Educación*, 348, pp. 217-250.
- Martínez Garrido, C. y Vitón, M.J. (2010). El desarrollo de la Competencia de Aprender a Aprender en el Practicum de los maestros de Grado. En A.I. Pérez Gómez. y N. Blanco García (2010). *I Congreso Internacional: Reinventar la Profesión Docente*. Málaga: Dpto. Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga.
- Marzano, R.J. (2003). *What Works in Schools: Translating Research into Action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McKown, C. y Weinstein, R.S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of school psychology*, 46(3), pp. 235. 252.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Somerset: Open Books.

- Muijs, D. y Reynolds, D. (2000). School effectiveness and teacher effectiveness: some preliminary findings from the evaluation of mathematics enhancement program. *School effectiveness and school improvement*, 11(3), pp. 247-263.
- Muijs, D. y Reynolds, D. (2001) *Effective Teaching. Evidence and Practice*. London: Sage.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2006). Lecciones aprendidas de la Investigación sobre Enseñanza Eficaz. *Revista Red de Posgrados en Educación*, 4, pp. 8-20.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2007a). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2007b). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Murillo, F.J. (2010). ¿Quiénes son los Responsables de los Resultados de las Evaluaciones?: Hacia un Planteamiento de Valor Agregado en Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), pp. 3-9.
- Navas, L., Sampascual, G. y Castejón, J.L. (1991). Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44(2), pp. 231-239.
- OCDE (2001). *Learning to Change: ICT in Schools*. Paris: OCDE.
- Oliver, R.M. y Reschly, D.J. (2007). *Effective classroom management: Teacher preparation and professional development*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Orlich, D.C., Harder, R.J., Callahan, R.C., Trevisan, M.S. y Brown, A.H. (2010). *Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction*. Boston, MA: Wadsworth.
- Ornstein, A. (1999). Analyzing and improving teaching. En H. C. Waxman y H. J. Walberg (Eds.), *New directions for teaching practice and research*. Berkeley, CA: Mc Cutchan
- Pellicer, L.O y Anderson, L.W. (1995). *A handbook for teacher leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Pres
- Pérez, A.I. y Sola, M. (2006). *La emergencia de buenas prácticas. Informe final*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación. Dirección General de Innovación Educativa y Formación del profesorado.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Renkl, A. y Helmke, A. (1992). Discriminant effects of performance-oriented and structure-oriented mathematics tasks on achievement growth. *Contemporary Educational Psychology*, 17(1), pp. 47-55.
- Reynolds *et al.*, (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *Schools Effectiveness and School Improvement*, 7(2), pp. 133-158.
- Román, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz, ILEE. En UNESCO, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*, pp. 209-225. Santiago de Chile: UNESCO.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The elementary school Journal*, 83, pp. 335-351.
- Rosenshine, B.V. y Stevens, R.J. (1986). Teaching functions. En M.C. Wittrock (Ed.). *Third handbook of research on teaching*. New Cork: MacMillan

- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (2000). Teacher expectations for the disadvantaged. En P.K. Smith y A.D. Pellegrini (Eds.), *Psychology of Education: major themes*, pp. 286-291. RoutledgeFalmer: London.
- Rosenthal, R. y Rubin, D.B. (1978). Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies. *Behavioral and Brain Sciences*, 3, pp. 377-415.
- Rubie-Davies, C. Hattie, J. y Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), pp. 429-444.
- Rubie-Davies, C.M. (2010). Teacher Expectations and Labeling. En L.J. Saha y A.G. Dworkin (Eds), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, pp. 695-707. New York: Springer.
- Rubie-Davies, C.M. (2009). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship?. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), pp. 21-135.
- Rubin, I. (1985). *Artistry and Teaching*. New York: Random House.
- Rutter, M., Mortimore, P., Ouston, J. y Maughan, B. (1979). *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.
- Slavin, R.E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57(3), pp. 293-336.
- Slavin, R. E. (1996). *Education for all*. Lise: Swets and Zeitlinger.
- Sosa, M.J., Peligros, S. y Dionisio Díaz, M. (2010). Buenas prácticas organizativas para la integración de las TIC en el sistema educativo extremeño. *Teoría de la Educación en la Sociedad de la Información*, 11(1), pp. 148-179.
- Stodolsky, S.S. (1988). *The subject matters. Classroom activity in math and social studies*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of Effective Teachers*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stronge, J.H., Tucker, P.D. y Hindman, J.L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Teddlie, C., Kirby, P.C. y Stringfield, S. (1989). Effective versus Ineffective Schools: Observable Differences in the Classroom. *American Journal of Education*, 97(3), pp. 221-236.
- Thijs J. y Verkuyterm, M. (2009). Students' anticipated situational engagement: the roles of teach-in behavior, personal engagement and gender. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 170(3), pp. 268-286.
- Valenta, R.L (2010). *Effect of teacher engagement and teacher effectiveness on student achievement*. Tesis doctoral. Walden University.
- Walberg, H.J. (1986). Syntheses of research on teaching. En M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: MacMillan.
- Walberg, J.H. y Paik, D.J. (2000). *Effective educational practices*. Geneva: IBE/UNESCO.
- Warren, S. R. (2002). Stories from the classrooms: How expectations and efficacy of diverse teachers affect the academic performance of children in poor urban schools. *Educational Horizons*, 80, pp. 109-116.

Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: the power of expectations in schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weinstein, R. S., Marshall, H., Sharp, L. y Botkin, M. (1987). Pygmalion and the student: Age and classroom differences in children's awareness of teacher expectations. *Child Development*, 58, pp. 1079–1093.

Wenglinsky, H. (2002). How schools matter. The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education Policy Analysis Archives*, 10(12).

Wittrock, M. (1986). *Handbook of Research Teaching*. New York: MacMillan.

Wood, I.D. (1988). *Your time management in teaching*. London: New Education Press Ltd.





## EL EFECTO ESCUELA. MÁS ALLÁ DEL AULA

*Javier Pascual Medina*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2011) - Volumen 9, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art2.pdf>

Fecha de recepción: 2 de agosto de 2010  
Fecha de dictaminación: 23 de noviembre de 2010  
Fecha de aceptación: 5 de diciembre de 2010



La educación es un tema que se ha incorporado gradualmente en la agenda pública en nuestro país. Cumplida la meta de cobertura casi total para todos los niños y jóvenes chilenos, los desafíos han cambiado. Ya no se busca sólo educación para todos, sino que además se añade el factor de calidad.

La calidad de la educación, habitualmente medida por los resultados de aprendizaje de los estudiantes, puede estar condicionada por muchos factores. La literatura certifica que los factores socioeconómicos y familiares de los estudiantes son los más importantes, pero estas variables son externas a la escuela, y poco es lo que se puede hacer ante ellas más que conocerlas y tratar de adaptarse a ellas. Las variables que sí se pueden mejorar desde la educación para la educación son aquellas intra-escuela, y es en esta línea en la que se enmarcan muchos de los modelos de efectividad escolar que se han desarrollado desde la década de los '70.

Mucho se habla hoy en día de la calidad de los docentes, y no es para menos, pues lo que más influye según la literatura en los resultados académicos es el trabajo docente en el aula. Sin embargo, en tiempos en que la escuela consiste, más que en un profesor haciendo clases, en un completo y complejo sistema que forma un gran número de niños, los aspectos de la propia escuela también se hacen importantes y, por tanto, no pueden descuidarse. No sólo hablamos de los aspectos sociodemográficos de las escuelas como lo son su tamaño o su propia vulnerabilidad socioeconómica, sino, sobre todo, los aspectos más dinámicos como las prácticas directivas de gestión curricular, la convivencia escolar, el liderazgo de los directivos o la tenencia y gestión de los recursos con los que cuenta el establecimiento.

El objetivo del presente estudio es descubrir de qué manera influyen en los resultados académicos de nuestros estudiantes, sobre todo en los de aquellos con mayores necesidades, los aspectos propios de los establecimientos educacionales que van más allá del propio trabajo en el aula. Se plantean además los siguientes objetivos específicos:

- Determinar en qué magnitud afectan en los resultados de aprendizaje aspectos de la dirección como lo son el liderazgo, la gestión del currículum o la gestión del entorno (familias y resto de la comunidad escolar)
- Medir cómo influyen las competencias y capacidades de los docentes en los resultados de aprendizaje de los niños.
- Determinar de qué manera influye la tenencia y disponibilidad de recursos, tanto materiales como infraestructurales y temporales, en el aprendizaje de los alumnos.
- Determinar además la influencia de ciertos elementos contextuales como lo son el área geográfica, el tamaño de los establecimientos, la vulnerabilidad de los alumnos y la dependencia administrativa, en estos resultados.
- Comparar todos estos aspectos de manera de determinar cuales son más influyentes y hacen de un establecimiento una escuela efectiva.

Determinar la magnitud de influencia de los factores en el aprendizaje de los alumnos se hace necesario al momento de diseñar políticas públicas que apunten al mejoramiento de la educación. Muchos estudios previos investigan sobre el efecto aislado de estos componentes; sin embargo, bajo la realidad de que los recursos y el tiempo son limitados y que es imprescindible optimizar estos recursos, priorizando los temas y enfocándose en aquellos aspectos escolares que más influyen en los aprendizajes, de manera de

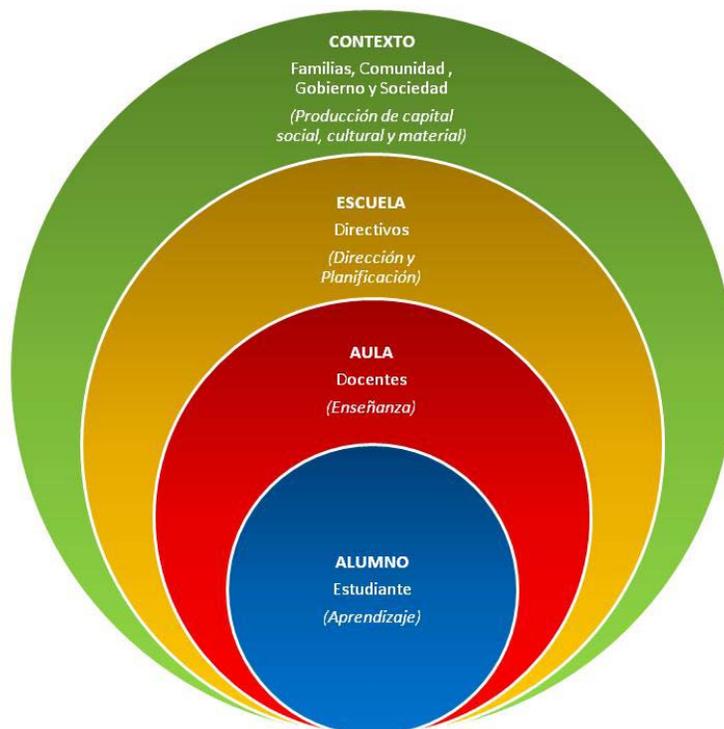
obtener las mayores mejoras posibles, es necesario comparar estos aspectos y sus efectos en la educación, cuidando no aislar unos de otros.

## 1. MARCO TEÓRICO

Modelos de efectividad existen muchos, cada uno con sus defectos y sus virtudes. Murillo (2007) hace una revisión bastante detallada de una serie de modelos que han aparecido a través del tiempo, y todos tienen un elemento en común: ponen como elemento final los resultados de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, también comparten una debilidad, y es que relacionan distintos elementos o dimensiones del sistema educativo como si estuvieran absolutamente separados, cuándo lo cierto es que muchos elementos pueden pertenecer a más de una de estas dimensiones (Por ejemplo, el involucramiento de los padres y apoderados puede ser parte del contexto de la escuela, así como de los procesos escolares, dependiendo de si la escuela toma a los padres como un actor relevante en la educación de los alumnos o no).

Para guiar el resto de la presente investigación, ha sido diseñado un modelo de relaciones, basado en el modelo de Creemers (1994, en Murillo, 2007), pues incluye su visión de 4 niveles distintos: Contexto, Escuela, Aula y Alumno. Sin embargo, el siguiente modelo se construye desde la teoría de sistemas, situando los mismos niveles como subsistemas que son parte de sistemas más grandes. La siguiente figura ilustra esta idea:

**FIGURA 1. MODELO SISTÉMICO DE EFECTIVIDAD ESCOLAR**



El modelo define el sistema socio-educativo, el cual contiene elementos que pasan a ser subsistemas y que a la vez tienen sus propios elementos y subsistemas. Cada uno de estos sistemas son espacios de aprendizaje que están determinados acciones específicas, entendiendo acción como un acto ejecutado por un individuo (actor) que tiene un fin específico (objetivo). Que sean espacios de aprendizaje implica

que un alumno tiene la capacidad de aprender, de captar conocimientos, en todos estos sistemas, y no sólo en el aula. Todas las acciones efectuadas por los actores que definen el sistema pueden ser aprehendidas por los niños.

El primer sistema identificable es el *Alumno*. Éste tiene la cualidad de que es el actor de su propio sistema, por lo que es importante separar al alumno como actor del alumno como espacio de aprendizaje. Para esto, al primero lo llamaremos "estudiante". El estudiante es un actor cuya acción es aprender. Dicho esto, se entiende que la educación no es el traspaso de conocimiento desde un agente (el profesor) a un paciente (el estudiante), pues el estudiante, al ser un actor, es el primer responsable de recibir la información, retenerla e incorporarla, es decir, aprenderla (Mayer, 2004). En otras palabras, el aprendizaje no es un acto pasivo, sino una verdadera acción consciente.

Por otro lado, el alumno también aprende de sus propias acciones. No me refiero aquí a sus acciones como individuo, pues eso sale del sistema *Alumno*, sino de sus acciones de aprendizaje. Aprendiendo, el alumno no sólo genera conocimiento de los estímulos del entorno, sino que también genera un estímulo propio para seguir aprendiendo. En el fondo, el alumno "aprende que aprende" y por lo tanto se motiva a seguir aprendiendo (Mayer, 2004). Por eso se puede decir que el alumno también puede ser considerado como un espacio de aprendizaje.

El segundo sistema es el *ula*. Aquí el actor que lo identifica del primer sistema es el docente, cuya acción es enseñar. El aula no es concretamente la sala de clases, las cuatro paredes, el pizarrón y el material. El aula es un concepto abstracto que se refiere al espacio de aprendizaje creado por el docente a través de su acción de enseñar. Es muy común que el aula y la sala de clases converjan, pero el aula también puede estar, por ejemplo, en una salida a terreno o una actividad extra-curricular. Lo que define al sistema no es el espacio físico, sino la acción.

Por otra parte, ya que el aprendizaje no es meramente la recepción de conocimientos, la enseñanza tampoco se remite sólo a transmitir estos conocimientos explícitamente. Enseñar es un conjunto de actos tanto conscientes como inconscientes llamados comúnmente "prácticas docentes en el aula". Pasar el currículum explícito es una parte de esto, pero también lo son evaluar, mantener de orden y la disciplina, liderar a los estudiantes y ser un modelo a seguir, entre otras. Enseñar es, sobre todo, abrir el espacio de aprendizaje llamado *Aula* y motivar a los estudiantes a aprender (Calcagni, 2007), y este espacio debe ser abierto por el docente a cargo mediante buenas prácticas.

El tercer sistema es la *Escuela*, la institución completa de actores dedicados a la educación de los estudiantes. Los actores que definen este sistema son principalmente los directivos, y su función es dirigir. Escuela es el sistema de acciones enfocadas en el aprendizaje de los estudiantes que no se realizan en el aula. Es también un espacio de aprendizaje, pues los estudiantes también aprenden según las direcciones que se ejecuten.

La acción de dirigir incluye gestionar el establecimiento educativo y sus recursos (materiales y humanos), establecer líneas de acción docente, liderar o ser modelo para docentes y alumnos, entre muchos otros actos.

Por último, tenemos el *Contexto*, que más que un sistema es el entorno del sistema escolar, pero aún así sigue siendo un espacio de aprendizaje para los estudiantes. El contexto está definido por todos los actores fuera de la escuela, como lo son las familias, las otras escuelas, las autoridades políticas o las

empresas privadas. La acción de estos actores, desde los códigos del sistema escolar, es la producción de capital tanto cultural como social y material, que luego podrá ser utilizado por la escuela.

La ventaja de este modelo de sistemas y subsistemas es que da a entender que cada subsistema es parte de un sistema mayor. Así, el aula no sólo está compuesta por docentes y enseñanza, sino también por alumnos y aprendizajes. La escuela incorpora a los directivos, pero también a los actores del aula descritos anteriormente, y todo esto estaría ligado al entorno o Contexto. Además, se debe entender que este modelo simplifica un sistema escolar mucho más complejo reduciendo a uno cada sistema, cuando en realidad habitualmente un aula tiene muchos alumnos, una escuela tiene muchas aulas y un contexto tiene muchas escuelas. Así, otros alumnos pasan a ser también el entorno del alumno, otras aulas pasan a ser entorno del aula y otras escuelas pasan a ser entorno de la escuela.

Por otro lado, el modelo no está dibujado con círculos concéntricos, sino más bien en círculos que comparten una zona del perímetro, pues se intenta dar a entender que el entorno del subsistema son todos los sistemas que lo incorporan. Así, el entorno del alumno no es sólo el aula, sino también la escuela, y el contexto. El último punto es el que guía y justifica la pregunta de esta investigación. Bien se conoce la influencia del aula como entorno del alumno, pero la pregunta aquí es ¿de qué manera influyen la escuela y el contexto en los aprendizajes?

En un modelo sistémico, cada uno de los sistemas y subsistemas funcionan bajo sus propios códigos, pero no pueden sobrevivir sin un acoplamiento estructural con su entorno (Maturana, 1984). En este sentido, el estudiante va ejecutando sus acciones de acuerdo a las acciones del aula, la escuela y el contexto, los docentes guían su enseñanza de acuerdo a las líneas de la escuela y el contexto, y los directivos dirigen bajo las líneas necesarias para adecuarse a un entorno inmediato. La interacción de un sistema con su entorno funciona cuando el sistema incorpora inputs y produce outputs. En este caso, la escuela incorpora el capital del entorno. Concretamente, el capital cultural (el lenguaje, los conocimientos y estudios previos de las familias, las costumbres, etc.), el capital social (las redes de las familias, la información producida por las otras escuelas, las redes políticas, etc.) y el capital material (los recursos pedagógicos y financieros necesarios) y produce a cambio herramientas para que el entorno reproduzca y mejore la producción de capital, mediante la preparación de capital humano necesario para que los otros sistemas sociales como la economía y la política surjan (Brunner, 2003).

El aula recoge las líneas de dirección de la escuela. La enseñanza, en este sentido, tiene un foco que es incorporado por las acciones de los directivos. A la vez, el aula produce información relevante para la escuela sobre los resultados de aprendizaje, que ayudan a que la los directivos dirijan de mejor manera.

El aula también debe incorporar inputs del contexto, como ayuda de los padres y apoderados o experiencias de otros docentes. A la vez, produce para el contexto, al igual que la escuela, el capital humano necesario para los otros sistemas sociales. Lo último implica que la formación de los alumnos como individuos sociales y como capital humano se da en un conjunto de acciones de la escuela y el aula, acciones que de alguna forma deben estar alineadas si se quiere un resultado óptimo que cumpla con los objetivos de ambos sistemas.

Por último, el alumno incorpora experiencias, enseñanzas, contenidos, formas y, en general, todo lo que puede aprender del entorno, y produce a la vez información para el aula y la escuela y se convierte fuera del sistema escolar como capital humano apto para los otros sistemas sociales (en este caso, se habla de otro sistema, definido por otra acción, aunque la persona que ejecute la acción sea la misma; por eso es un output del sistema Alumno).

Es necesario dejar en claro, antes de continuar, que al hablar de producción de capital humano se remite sólo al capital humano para el sistema económico, sino para todos los sistemas sociales. Esto implica que la educación no puede centrarse sólo en el aprendizaje de conocimientos para la creación de productores, sino también de valores y habilidades sociales necesarias para desempeñarse en cualquier sistema.

Ahora bien, nos enfocaremos en la pregunta de investigación, y simplificaremos aún más el modelo. Asumiendo que el fin último del sistema educativo es el desarrollo aprendizaje de los estudiantes (Raczynski y Muñoz, 2007), el objetivo de esta investigación es ver de qué manera la escuela y el contexto generan los inputs necesarios para el aprendizaje de los alumnos (olvidando por un momento las prácticas docentes en el aula). En palabras más simples, se intenta averiguar de qué manera influyen las acciones y características de la escuela y el contexto en el aprendizaje de los estudiantes. Por razones de disponibilidad de datos y complejidad de la recolección de estos, y a pesar de lo mencionado en el párrafo anterior, nos remitiremos fundamentalmente al aprendizaje cognitivo de los alumnos, dejando de lado en el resto de la investigación los aprendizajes emocionales, valóricos y sociales.

Muchas son las características y acciones de la escuela y el contexto, por lo que se realizará a continuación una revisión de la literatura nacional e internacional con el objetivo de limitar éstos elementos a aquellos que son efectivamente relevantes en materia de efectividad escolar.

En primer lugar, como característica del contexto parece ser muy influyente el nivel socioeconómico en el cual está inserto. La mayoría de la literatura hace inmediatamente la distinción, y los estudios demuestran que los establecimientos insertos en ambientes de altos índices de pobreza tienden a presentar peores resultados de aprendizaje en promedio. "*Históricamente, el nivel socioeconómico ha sido el elemento predictor más poderoso del éxito de los alumnos en la escuela*" (Leithwood, 2009, p.44), y esto queda demostrado cuando se ven estudios a lo largo de los últimos cincuenta años (véase Coleman, 1966; Edmons, 1979; Maradona y Calderón, 2004; Bravo y Verdugo, 2007; Ruiz de Miguel, 2009; entre otros). Ahora bien, se debe reconocer que aunque es un factor importante, no es determinante al momento de definir los resultados, y se pueden reconocer establecimientos que logran enseñar exitosamente habilidades básicas a sus alumnos (Edmons, 1979).

Esta relación puede deberse a varias cosas. Algunos hablan de la inequidad de acceso a recursos pedagógicos y tecnologías de información y comunicación (TIC) (Bellei, *et al.*, 2004; Murillo (2007), en tanto, explica que es más relevante el nivel cultural de las familias (que está relacionado con el nivel socioeconómico). Bourdieu y Passeron, en sus libros "Los Herederos" y "La Reproducción", explican que el problema reside en una contradicción entre el capital cultural del entorno de clases sociales bajas con el capital cultural que intenta entregar la escuela, creada por clases sociales dominantes (Ávila, 2005), lo que hace que los niños más pobres requieran de un doble esfuerzo dentro de la escuela. De cualquier manera, parece ser el aspecto más influyente del contexto en los resultados de aprendizaje.

Un segundo factor relevante es el aislamiento. Las evaluaciones efectuadas por SIMCE ya han demostrado la existencia de bajos resultados en escuelas rurales (Mella y Ortiz, 1999), mientras que otras investigaciones realizadas en Papúa, Nueva Guinea, muestra que alumnos de media de colegios rurales tienen consistentemente peores resultados (Arancibia, 1992). Se podría explicar esto por la falta de accesibilidad a recursos pedagógicos como bibliotecas o Internet, aunque también existe el factor económico, expuesto anteriormente, que podría estar relacionado con estos malos resultados, pues las zonas rurales son, habitualmente, zonas de menores recursos materiales y culturales.

Un tercer factor que depende del entorno es la autonomía de los establecimientos, que si bien puede parecer una característica del establecimiento en sí, es más bien una acción que ejerce el entorno sobre el sistema escolar. La autonomía permite que los establecimientos focalicen sus direcciones de acuerdo a sus propias necesidades, optimizando así tiempo y recursos para la mejora de sus acciones y, por lo tanto, la obtención de resultados de aprendizaje más altos. Ruiz de Miguel (2009), por ejemplo, confirma que la autonomía de un establecimiento influiría en los resultados de sus estudiantes en matemáticas.

Si bien pocos gobiernos de Latinoamérica han transferido proporciones considerables de autoridad y responsabilidad a las escuelas, desde los años '80 se han generado una amplia gama de reformas destinadas a fortalecer la autonomía y la responsabilidad de las escuelas por la educación (PREAL, 2001). La última reforma de este tipo vista en Chile fue la Ley de Subvención Preferencial (Ley 20.248), publicada a principios del 2008. En ella se establece que los establecimientos con alumnos prioritarios (definidos por la misma ley según su vulnerabilidad) recibirán una subvención bajo la condición de que éstas a cambio generen un plan de mejoramiento a cuatro años plazos, con metas definidas en varios ámbitos relevantes de efectividad escolar. Este tipo de iniciativas "*constituyen una prometedora forma de convertir a las escuelas en instituciones eficaces, con sentido de misión, identidad, cohesión y compromiso*" (PREAL, 2001, p.18).

Pasando a las características de los establecimientos, la primera característica que podría ser relevante es el tamaño de los establecimientos. En general en la literatura existen discrepancias en esto, tanto a nivel de aula como a nivel de escuela. Gil (1993) menciona esta discrepancia criticando ambas caras de la moneda. Por un lado, un número muy alto de funcionarios en un establecimiento puede dificultar la comunicación y las relaciones humanas, además el sentido de pertenencia por una mayor inasistencia tanto a actividades curriculares como extracurriculares. Por otro lado, las escuelas que son muy pequeñas presentan mayores dificultades para la obtención de recursos financieros, pedagógicos y humanos. Por otro lado, Maradona y Calderón (2004) explican que para Argentina tampoco habría un patrón claro entre rendimiento y tamaño, pero si habría una correlación negativa entre el tamaño y factores como la conducta, la participación en actividades, el compromiso de los padres y el sentido de pertenencia. Así mismo, tendría un efecto en positivo en la deserción escolar (a menor tamaño, menor deserción).

Por otro lado, los recursos con que cuenta la escuela se convierten en una característica relevante al momento de enseñar a los alumnos. Por un lado, los recursos pedagógicos como lo son los libros o las tecnologías de información y comunicación, podrían traducirse en oportunidades, mientras que la falta de estos recursos se convierten en una complicación (pero nunca un impedimento) para la obtención de buenos resultados (Bellei *et al.*, 2004). Sin embargo, otros recursos pueden llegar a ser muy importantes, como la existencia previa de planes y tiempos específicos para los directivos que le permitan dirigir, sin perder este escaso recurso que es el tiempo en temas administrativos (Leithwood, 2009). Por último, las competencias de los docentes se convierten en recursos fundamentales. De nada sirve que la escuela tenga muchos recursos materiales si no son utilizados por docentes que tengan la capacidad de utilizarlos con fines pedagógicos.

Ya pasando a las direcciones dentro del sistema escuela, muchas son las acciones que se pueden mencionar. Comenzando por el ámbito de la organización escolar, una escuela eficaz tiene clara una misión y un objetivo porque lo ha planteado de antemano y lo ha comunicado de manera clara a todos los miembros de la comunidad (Murillo, 2007; Leithwood, 2009). Son escuelas donde nada queda al azar, pues racionalizan el proceso educativo, haciendo que todas las acciones sean coherentes con los

objetivos del establecimiento, objetivos que son compartidos por todos los miembros (Raczynski y Muñoz, 2007).

Los objetivos van acompañados además de metas específicas, claramente establecidas y conocidas y aceptadas por todos, lo que hace que haya un compromiso de la escuela por cumplirlas (Arancibia, 1992). Estas metas además deben ser altas, pues los buenos directores difunden una cultura de altas expectativas, en la que los docentes confían en que las metas no son ingenuas y que los alumnos pueden superar las barreras del contexto mediante un buen trabajo. Murillo habla de un efecto *pygmalion* que hace que el propio alumno confíe en sus capacidades producto de las expectativas que tienen sus profesores y familias. Otros como Sammons, Hillman y Mortimore (1995), o Leithwood (2009) hacen referencia a la creencia en las capacidades de los profesores por parte de los directivos, lo que hace que se pongan un techo más alto y, además, se sientan más responsables de sus alumnos. De cualquier manera, las altas expectativas deben transmitirse a docentes, alumnos y familias para que éstas tengan un resultado efectivo en el aprendizaje de los estudiantes.

La dirección de estas metas debe enfocarse en lo académico. Si bien el fin de la escuela es educar, muchos establecimientos hoy en día concentran sus esfuerzos en la "función social" del establecimiento. Las escuelas efectivas, sin embargo, han "*no han dejado de privilegiar su función educativa, y lo más importante, han entendido que aquello es compatible con la idea de entregar, además, a los niños un espacio de protección y asistencia social*" (Raczynski y Muñoz, 2007, p.41). Además, este aprendizaje debe ser para todos los estudiantes sin excepción, teniendo claro que todos los alumnos son seres con características y ritmos de aprendizaje individuales y que se debe poner atención tanto a los más rápidos como a aquéllos con mayores dificultades (Murillo, 2007; Bellei *et al.*, 2004).

En este sentido, parece principal la utilización óptima de los tiempos de clases. La dirección debe encargarse de que dentro de la escuela haya normas claras que se obedezcan y que permitan que el tiempo en clases no se pierda en mantener el orden, sino que se utilice en las labores académicas de la jornada. Lo importante no es cuánto tiempo esté el niño en la escuela, sino qué es lo que hace durante ese tiempo (Carroll, 1989).

Además de las normas, una buena herramienta para hacer más eficiente el trabajo en el aula es la planificación de la clase, principalmente porque, aunque la capacidad de improvisar ante la contingencia dentro del aula tiene efectos positivos, las acciones deben enmarcarse dentro de un marco ya establecido. De no existir este marco, los docentes pueden perder varios segundos o minutos en pensar nuevas estrategias, tiempo suficiente para que los estudiantes se distraigan y se desordenen (Sammons, Hillman y Mortimore, 1995).

La planificación puede ser individual o en grupo, pero para cualquiera de las opciones los directores deben dar el tiempo adecuado y asegurarse de que el tiempo se use exclusivamente para planificación. Una excelente manera de que la planificación sea efectiva, sin embargo, es que los docentes sean acompañados en sus clases por pares y superiores. La supervisión se hace imprescindible, pues genera información útil para que los directivos tomen buenas decisiones y apoyen en temas técnicos a los docentes y su trabajo en el aula. Además, hace que los mismos docentes se sientan acompañados y más responsables de su trabajo (Raczynski y Muñoz, 2007; Stoll y Fink, 1999).

Dentro de la misma línea de generar conocimiento, la escuela además está obligada a saber de sí misma. El acompañamiento a los docentes debe ir acompañado de un seguimiento de las acciones y los resultados de la propia escuela. Las escuelas efectivas tienen una "*alta valoración de lo que significa*

*aprender de los propios errores y de aprovechar las buenas prácticas internas. Por lo mismo, hay un puente constante entre los ejercicios de evaluación y planificación". (Raczynski y Muñoz, 2007, p.46).*

Por otro lado, no sólo es necesario conocerse a sí misma, sino también conocer su entorno. La adecuación de los métodos de enseñanza al contexto escolar es fundamental para que el sistema aula y el sistema escuela logren compatibilidad y se acople con su entorno. Es más fácil que el alumno aprenda cuando lo enseñado es pertinente a su contexto sociocultural. Las escuelas efectivas *"se esfuerzan por identificar cuáles son las verdaderas limitaciones y las potencialidades del contexto. (...) El entorno en este sentido es utilizado como un criterio de pertinencia práctica"*. (Bellei *et al.*, 2004)

La convivencia y el clima escolar es otro factor que según la literatura afecta bastante en el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, Murillo (2007) y Ruiz de Miguel (2009) comprueba que el logro académico de las aulas con un buen clima escolar y con un ambiente de disciplina es significativamente mejor que en aquellas con malas relaciones entre alumnos y entre alumnos y docentes. Esto se debe principalmente a que un buen clima escolar es atractivo y seguro para los estudiantes, lo que hace que respondan de manera positiva a las acciones de la escuela, los docentes y los mismos compañeros (Mayer, 2007; Arancibia, 1992; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995).

Por último, la evidencia muestra que es importante que los padres se involucren en la educación de sus hijos. Berthelsen y Walker (2008) muestran a través de una regresión que un mayor involucramiento parental influye positivamente en las habilidades de lenguaje y matemáticas (sobre todo las primeras) de sus hijos. Si bien los padres pertenecen al entorno de la escuela, es responsabilidad de la escuela generar mecanismos y direcciones que permitan y motiven a los padres y apoderados a involucrarse en la educación de sus pupilos, pues estrategias de este tipo fortalecen el vínculo y coordinación entre padres y educadores. Enfocarse en este vínculo en vez de evitar a los padres disminuye las contradicciones entre entorno y escuela, lo que motiva a que el alumno aprenda de manera más fácil y con un refuerzo mayor en su hogar (Raczynski y Muñoz, 2007; Bellei *et al.*, 2004; Redding, 2000; Walberg, 2000).

## 2. MARCO METODOLÓGICO

Para comprobar las hipótesis, se utilizará una base de datos construida a partir de 2882 establecimientos educacionales. Los casos corresponden a aquellas escuelas que postularon a la Subvención Escolar Preferencial (SEP) y cuyos planes de mejoramiento fueron aprobados a Septiembre del año 2009<sup>1</sup>. Además, los casos cumplen con el requisito de poder mostrar resultados<sup>2</sup> al menos una prueba SIMCE de Lenguaje o Matemáticas en al menos uno de los años 2007 y 2008<sup>3</sup> pues los resultados académicos serán medidos en base a los puntajes de la prueba SIMCE, ya que es la única evaluación estandarizada a nivel nacional que existe hoy en día para escuelas básicas.

Esta base tiene la limitación de que sólo considera escuelas que tienen el nivel 4º básico, por lo que excluye a aquellas escuelas que se especializan en educación media. Esto porque la SEP hasta la fecha

<sup>1</sup> Se excluyen escuelas categorizadas por la ley SEP como Autónomas, pues éstas no deben presentar sus diagnósticos y planes al Ministerio de Educación, por lo que no se cuenta con dicha información.

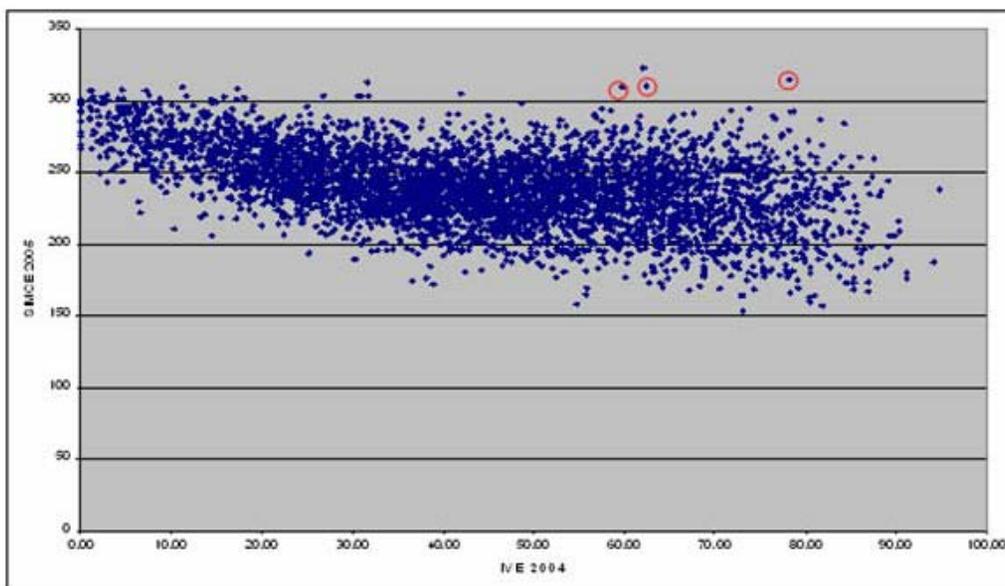
<sup>2</sup> Los establecimientos muestran resultados de una prueba si ésta fue rendida por al menos 6 alumnos, según los estándares SIMCE.

<sup>3</sup> Años seleccionados porque son los más cercanos al momento de hacer los diagnósticos SEP.

sólo incorpora escuelas de párvulos o que al menos tengan dentro de sus niveles el primer ciclo básico (NB1 a NB4) y porque los resultados académicos se medirán sólo a partir de la prueba de 4º básico.

Como ventaja, esta base sólo incluye escuelas vulnerables, que han postulado a la SEP por necesidad. Esto es una ventaja porque al observar los niveles más altos de IVE (Índice de Vulnerabilidad Escolar), se aprecia una mayor dispersión de los puntajes del SIMCE, como se puede apreciar en el siguiente gráfico:

**FIGURA 2. RELACIÓN ENTRE EFICACIA Y VULNERABILIDAD EN LAS ESCUELAS CHILENAS**



Fuente: Bravo y Verdugo, 2007

*"La dispersión en escuelas de mayor vulnerabilidad existiría porque mientras más precarias son las condiciones de los alumnos, los factores internos de los establecimientos (gestión y el liderazgo) se hacen más relevantes"* (Bravo y Verdugo, 2007, p.123).

En otras palabras, al tener sólo establecimientos con la necesidad de postular a la SEP, de cierta forma se controla que variables externas al establecimiento como el Nivel Socioeconómico de los alumnos influya de sobremanera en los datos y, por otra parte, se asegura una mayor dispersión y, por lo tanto, la confianza en que los aspectos institucionales sí podrían estar afectando los resultados académicos.

Para ver la influencia de los aspectos institucionales y de contexto se realizará una regresión lineal múltiple que tendrá como variable dependiente el Puntaje SIMCE Promedio y como variables independientes una serie de variables divididas en 3 niveles, las cuales se describen a continuación:

1. Características del Entorno

- a. Localidad: Define si el establecimiento es Urbano o Rural<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Según criterios definidos por el Instituto Nacional de Estadísticas, se define que el establecimiento está en una zona urbana si ésta concentra más de 2.000 habitantes o si tiene entre 1.001 y 2.000 y al menos dos tercios de su población económicamente activa se dedica a actividades terciarias, y en una zona rural si no cumple con los requisitos antes señalados (Fuente: <http://www.ine.cl>)

- b. Vulnerabilidad: Medida a través del porcentaje de alumnos prioritarios del establecimiento según criterios SEP.
  - c. Dependencia Administrativa: Define si el establecimiento es Municipal o Particular Subvencionado
2. Características de la Escuela
- a. Tamaño: Según cantidad de docentes, Pequeña cuando tiene 5 o menos y grande 6 o más<sup>5</sup>.
  - b. Recursos Directivos Tiempo y planes que permiten hacer eficiente y eficaz la dirección del establecimiento
  - c. Recursos Pedagógicos: Recursos materiales necesarios para los procesos pedagógicos, y si estos están o no bien administrados
  - d. Competencias Docentes: Conocimientos relacionados con el establecimiento, los contenidos de enseñanza y el uso de TICs y otros materiales por parte de los docentes para una buena clase
3. Acciones en la Escuela
- a. Calendarización Anual: Definición y comunicación de un calendario que organice las actividades del año escolar.
  - b. Plan de Estudios: Existencia y calidad de un plan de estudios.
  - c. Planificación Anual y Horario Escolar: Existencia y calidad de una planificación anual de los procesos de aprendizaje de los alumnos.
  - d. Planificación de Clases: Existencia y calidad de una planificación de las clases por los mismos docentes, incluyendo además las facilidades de espacio y tiempo que da la institución para que se puedan realizar estas planificaciones.
  - e. Planificación de las evaluaciones: Calidad de las evaluaciones y el monitoreo que se realiza de los aprendizajes de los alumnos.
  - f. Métodos de Enseñanza y Recursos Pedagógicos: Metodología y estrategias que utilizan los docentes para enseñar, de acuerdo a la realidad del establecimiento y la efectividad de éstas.
  - g. Ambiente Propicio para el Aprendizaje: Ambiente de respeto y comunicación, con límites claros, horarios estrictos o flexibles dependiendo del caso, y en un lugar limpio y con recursos materiales necesarios y adecuados.
  - h. Enseñanza para el Aprendizaje de Todos los Estudiantes: Clases y estrategias de los docentes enfocadas en el aprendizaje y qué tan bien lo están haciendo.
  - i. Acompañamiento a los Docentes: Observación, monitoreo y retroalimentación de las clases por parte de la dirección.

---

<sup>5</sup> Definido por criterios SEP

- j. Evaluación de la Implementación Curricular: Auto-observación y retroalimentación de la escuela en cuando a la gestión curricular, y de qué manera utiliza la información para crear estrategias remediales.
- k. Cultura de Altas Expectativas: Esfuerzo del o de los directivos del establecimiento por plantear, difundir e incentivar a la comunidad a cumplir metas.
- l. Dirección con Foco en lo Académico: Dar los tiempos y espacios de planificación, creación de estrategias y monitoreo del trabajo enfocado en lo académico.
- m. Buen Clima Escolar: Estrategias del establecimiento por hacer que éste sea un lugar cómodo, acogedor y, al mismo tiempo, estimulante para los estudiantes y el resto de la comunidad, incorporando normas, actividades y espacios de interacción.
- n. Apoderados Comprometidos: Acción de la escuela por integrar a los padres y esfuerzo de los mismos por involucrarse en la educación de sus hijos<sup>6</sup>.

Los puntajes SIMCE, en tanto, fueron contruidos en base al promedio simple de los puntajes para las pruebas de lenguaje y matemáticas de los años 2007 y 2008, de manera de controlar el efecto del azar en las pruebas a causa de generaciones excepcionales, es decir, que presenten puntajes muy disímiles a la tendencia general de su establecimiento. La variable incluye el promedio de los resultados válidos, de manera de no perder casos que no presenten resultados en alguna de las pruebas o en alguno de los años. Ésta variable se distribuye normalmente entre los 140 y los 302,5 puntos, con un promedio de 233 puntos y una distribución normal sin sesgos importantes.

Se crearon varios modelos de manera de controlar la estabilidad de estas variables.

### 3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

#### 3.1. Análisis de correlaciones

Antes de abordar directamente a los resultados de la regresión, se hace necesario ver de qué manera se relacionan las variables entre sí. Nos encontramos en primer lugar con que casi todas las variables están relacionadas de cierta manera con el puntaje SIMCE, excepto por la localidad, donde no se observan diferencias significativas, lo que se deberá tener en cuenta posteriormente en la regresión. Por otro lado, se observan altas correlaciones entre los índices extraídos de los diagnósticos, por lo que ha sido necesario reducir estos datos promediándolos. Para esto se realizó un análisis factorial o de componentes principales, el cual arrojó los siguientes resultados (Figura 3):

---

<sup>6</sup> Los índices 2.b a 2.d y todos los índices del punto 3 corresponden a construcciones propias realizadas en base a la sección de aspectos institucionales de los diagnósticos elaborados por las escuelas para postular a la SEP. Las variables originales consisten en escalas de 0 a 3, donde 0 implica que no se realiza la práctica y 3 implica que la práctica se realiza sistemáticamente y se monitorea cada cierto tiempo, excepto por las que corresponden a los índices 2.b a 2.d, las cuales consisten en escalas de 0 a 2, donde 0 significa que no se cuenta con el recurso y 2 significa que se cuenta totalmente con el recurso. Son índices promedio que agrupan las variables primero por criterios teóricos (respondiendo a las dimensiones y subdimensiones definidas por la SEP) y luego por criterios empíricos, en base a análisis factoriales dentro de cada dimensión. Fueron homologados en escala de 1 a 7 para mejor entendimiento y comunicación, dónde 1 es la peor evaluación y 7 la mejor evaluación en el ámbito.

**FIGURA 3. MATRIZ DE COMPONENTES**

	Componente		
	1	2	3
Calendarización Anual	,725		
Plan de Estudios	,723		
Planificación Anual y Horario Escolar	,837		
Planificación de Clases	,824		
Planificación de las Evaluaciones	,829		
Métodos de Enseñanza y Recursos Pedagógicos	,821		
Ambiente Propicio para el Aprendizaje	,781		
Enseñanza para el aprendizaje de Todos los Estudiantes	,798		
Acompañamiento a los Docentes	,683		
Evaluación de la Implementación Curricular	,825		
Cultura de Altas Expectativas	,848		
Dirección con Foco en lo académico	,849		
Buen Clima Escolar	,822		
Apoderados Comprometidos	,803		
Recursos Directivos	,600		,584
Competencias Docentes		,582	
Recursos Pedagógicos	,614		,550

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Si bien se muestra que casi todas las variables podrían caer en un solo componente, por criterios sustantivos parece mejor crear tres índices. El primero agrupa las primeras 14 variables, que hablan principalmente de acciones que deberían realizar los directivos de las escuelas, por lo que el índice será etiquetado como "*Prácticas Directivas*". El segundo índice promediará los recursos directivos y los recursos pedagógicos, formando un nuevo índice llamado "*Recursos*". Por último, se deja la variable "*Competencias Docentes*" como un tercer índice independiente.

### 3.2. Regresiones

La regresión fue realizada en una primera etapa construyendo un modelo por bloques. Los bloques fueron diseñados según el marco teórico, agrupando en un primer bloque las características del entorno (Localidad, Dependencia y Concentración de alumnos Prioritarios), En un segundo bloque las características de la escuela (Tamaño, Recursos y Competencias Docentes) y en un tercer bloque las Prácticas Directivas. En base a los resultados de este primer modelo se creó un segundo y un tercer modelo, según la relevancia y la estabilidad de las variables independientes.

Todos los modelos son estadísticamente significativos y explican alrededor de un 13% de la varianza de los puntajes SIMCE (Figura 4).

El primer modelo muestra, en primer lugar, que los establecimientos rurales obtendrían mejores resultados que los urbanos, contrario a todo lo que afirma la literatura. Esto puede deberse a que, una vez controlado por la vulnerabilidad de los establecimientos, otros factores comienzan a pesar, como el apoyo de los padres, las expectativas de superación, la lejanía de ambientes de drogas y alcohol o la tranquilidad de las zonas rurales que propiciarían un ambiente grato para el estudio. De todas maneras, todo lo dicho son teorías que no pueden comprobarse con estos datos, y valdría la pena revisarlo para futuras investigaciones.

**FIGURA 4. RESUMEN DE REGRESIONES LINEALES**

	Modelo 1			Modelo 2	Modelo Final
	Bloque 1	Bloque 2	Bloque 3		
Localidad (Urbano)	-6,05** (-0,143)	-6,50** (-0,153)	-6,37** (-0,150)	-5,97** (-0,141)	-5,67** (-0,134)
Dependencia Administrativa (Municipal)	-2,62** (-0,055)	-2,08* (-0,044)	-1,82* (-0,038)	-1,62 (-0,034)	-
Concentración de Alumnos Prioritarios	-0,35** (-0,325)	-0,33** (-0,307)	-0,31** (-0,291)	-0,32** (-0,298)	-0,32** (-0,297)
Tamaño (Pequeño)	-	-2,46 (-0,041)	-2,51* (-0,041)	-	-
Recursos del Establecimiento	-	1,26* (0,063)	-1,18 (-0,059)	-	-
Competencias Docentes	-	1,31** (0,077)	1,50** (0,089)	0,83* (0,049)	0,88** (0,052)
Prácticas Directivas	-	-	3,59** (0,180)	3,19** (0,160)	3,23 (0,162)
Constante	258,85	247,56	241,65	242,16	240,42
R2 Ajustado	0,095	0,113	0,131	0,127	0,127
Anova (Sig)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Variable Dependiente: Puntaje SIMCE (Promedio 2007 y 2008 lenguaje y matemáticas)

#: Coeficiente no estandarizado

(#): Coeficiente estandarizado

\*El estadístico es significativo a un 95% de confianza

\*\*El estadístico es significativo a un 99% de confianza

Fuente: Elaboración propia a partir de datos MINEDUC

La autonomía de los establecimientos, en tanto, parece tener una relación significativa, pero bastante baja. Los establecimientos municipales (que son menos autónomos que los particulares pues dependen de un organismo más grande) parecen tener peores resultados, aunque el coeficiente es muy bajo y no

explica en gran medida la varianza de los resultados de aprendizaje. Además, la relación va disminuyendo a medida que se incorporan más variables.

La vulnerabilidad claramente es un factor influyente. Aún cuando nos encontramos sólo con los establecimientos más vulnerables del país, sus diferencias en cuanto al porcentaje de alumnos prioritarios tienen una relación negativa bastante fuerte, y es la variable que más influye en todo el modelo. Cabe destacar, de todas maneras, que a medida que se incorporan otras variables en el análisis esta influencia va disminuyendo, lo que muestra que las características y acciones de la escuela pueden sobreponerse a las adversidades del entorno.

El tamaño se muestra como una variable bastante inestable, que en el bloque 2 no muestra una influencia significativa, y en el bloque 3 muestra una influencia bastante baja que no alcanza a ser significativa a un 99% de confianza. Lo mismo pasa con los recursos con los que cuenta el establecimiento, que muestran una influencia significativa, pero que deja de ser significativa (e incluso se invierte) cuando se agregan las prácticas directivas, lo que indicaría que no es la cantidad de recursos lo que hace la diferencia sino la capacidad que tenga la escuela para gestionar estos recursos (temporales, materiales, humanos, etc.).

Las competencias docentes, en tanto, muestran una muy baja relación, aunque siempre estadísticamente significativa, en la que a mayores competencias, mayor es el resultado de los alumnos del establecimiento. Llama la atención que esta influencia es superada por las prácticas directivas, la cual se posiciona como la segunda variable que más influye en los resultados de los establecimientos, después de la concentración de alumnos prioritarios.

Con estos resultados se creó un segundo modelo que excluye las variables Tamaño y Recursos. Esto no genera muchos cambios, excepto porque la influencia de la dependencia administrativa deja de ser estadísticamente significativa. Debido a esta inestabilidad de la variable, se decidió hacer un último modelo que incluyera sólo las variables que han mostrado ser relevantes, es decir, Localidad, Concentración de Alumnos Prioritarios, Competencias Docentes y Prácticas Directivas.

El modelo final muestra que de las cuatro variables extra-aula que influyen en el aprendizaje de los alumnos de escuelas vulnerables, la más relevante es el porcentaje de alumnos prioritarios que estudian en el establecimiento, dato coherente con el resto de la literatura en el tema. El segundo elemento que más influye son las prácticas directivas, las cuales influyen incluso más que las competencias docentes o la localidad de los establecimientos, con un beta estandarizado que llega a 0,162, y un coeficiente que muestra que por cada punto extra en la evaluación de las prácticas directivas de un establecimiento (de 1 a 7), el puntaje SIMCE aumentaría en 3,23 puntos, lo que significa que la diferencia entre un pésimo director (nota 1) y un excelente director (nota 7) podría significar casi 20 puntos de diferencia en la prueba SIMCE.

#### 4. CONCLUSIONES

Queda demostrada la importancia que tienen las acciones y características de la escuela y el contexto, es decir, de los espacios de aprendizaje fuera del aula, en los resultados académicos de los alumnos. No es nuevo ver el efecto que tiene la vulnerabilidad de los establecimientos en estos resultados, aunque sí llama la atención cómo en los colegios de mayores necesidades como los que fueron analizados los resultados de las escuelas rurales son significativamente mejores que los de escuelas urbanas. Razones de

este fenómeno puede haber varias. Quizás afecta mucho la valoración que se da en la casa a la educación básica y las expectativas de los padres y de los maestros de que los niños surjan y puedan salir del campo, mientras que en zonas urbanas las posibilidades de trabajar sin educación son más visibles. También puede influir la segregación que se sufre en la ciudad, que aglomera niños con bajas expectativas de la educación que reciben, o se generan ambientes dañinos para el aprendizaje. Los datos abren nuevas interrogantes para futuras investigaciones.

Lo más destacable de los resultados es la importancia que tienen las prácticas directivas y la poca importancia de los recursos con los que cuenta el establecimiento. Pareciera ser que lo importante no es tener recursos, sino de qué manera se gestionan éstos. Pero las prácticas directivas no incluyen sólo administrar recursos, sino gestionar el currículum, liderar a toda la comunidad educativa y mantener una buena convivencia escolar, todo esto a través de prácticas claras y sistemáticas. Esto pareciera ser incluso más importante que las competencias de los docentes, aunque no es correcto aventurarse a afirmar esto con toda certeza, pues se debería crear un índice que evalúe mejor estas competencias (mediante evaluaciones directas a éstos). Además se debe tener claro que no implica que las prácticas directivas sean más importantes que las prácticas dentro del aula, pues lo que se mide aquí no es la calidad de las últimas, sino las competencias con las que cuentan los docentes (que aunque puede haber correlación, no necesariamente son lo mismo).

También es importante destacar que estas mismas prácticas están muy relacionadas entre sí, lo que habla de que en Chile no hay directivos enfocados en un tema o en otro, sino que simplemente tenemos "buenos" directivos y "malos" directivos, es decir, algunos que tienen buenas prácticas de dirección y otros que tienen malas prácticas directivas.

Todos estos resultados dan pistas sobre en qué deben enfocarse las nuevas políticas públicas. Si los datos comprueban que las prácticas directivas y las competencias de los docentes son más influyentes que los recursos, la Subvención Escolar Preferencial debería motivar a que los recursos se utilicen sabiamente, dejando una parte importante a los servicios de Asistencia Técnica Externa (ATE) que ayuden a mejorar la gestión de la escuela por parte de los directivos, actores que han mostrado ser relevantes en los aprendizajes de los alumnos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, V. (1992). *Efectividad Escolar: Un Análisis Comparado*. Centro de Estudios Públicos. Consultado el 03 de Junio de 2010 en [www.cepchile.cl/dms/archivo\\_1819\\_1298/rev47\\_arancibia.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1819_1298/rev47_arancibia.pdf).
- Ávila, M. (2005). Socialización, Educación y Reproducción Cultural. Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 19(1), pp.159-174. Consultado el 02 de Julio de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27419109.pdf>.
- Bellei, C.; Raczynski, D.; Muñoz, G. y Pérez, L.M. (2004). *Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?*. UNICEF, Asesorías para el Desarrollo y Ministerio de Educación, Santiago, Chile. Consultado el 01 de Junio de 2010 en [http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas\\_efectivas/escuela%20efectivas.pdf](http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf).
- Berthelsen, D.C. and Walker, S. (2008). Parents' involvement in their children's education. *Family Matters*, 79. pp. 34-41. Consultado el 01 de Junio de 2010 en <http://www.aifs.gov.au/institute/pubs/fm2008/fm79/bw.pdf>.

- Bravo, M. y Verdugo, S. (2007). Gestión Escolar y Éxito Académico en Condiciones de Pobreza. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), pp. 121-144. Consultado el 15 de Abril de 2009 en <http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art6.pdf>.
- Calcagni (2007). *Aprendizaje y Emocionalidad. Notas Preliminares*. Consultado el 30 de Junio de 2010 en [http://www.newfield.cl/newsletter/a\\_aprendizaje.php](http://www.newfield.cl/newsletter/a_aprendizaje.php).
- Carroll, J. (1989). The Carroll Model: A 25 Year Retrospective and Prospective View. *Educational Researcher*, 18, pp. 26-31.
- Coleman, J.S. et al., (1966). *Equality of Educational Opportunity*. US. Government Printing Office. Washington, D.C.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), pp. 15-24. Consultado el 27 de Junio de 2010 en [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_197910\\_edmonds.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197910_edmonds.pdf).
- Gil, F. (1993). Esplendores y Miserias de la Escuela Comprensiva. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 5, pp. 33-38. Consultado el 03 de Junio de 2010 en [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69053/1/Esplendores\\_y\\_miserias\\_de\\_la\\_escuela\\_com.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69053/1/Esplendores_y_miserias_de_la_escuela_com.pdf)
- Leithwood, K. (2009) *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Área de Educación de Fundación Chile.
- Maradona, G. y Calderón, M. (2004): Una Aplicación del Enfoque de la Función de Producción en Educación. *Revista de Economía y Estadística*. 42(1), pp. 11-40. Consultado el 03 de Junio de 2010 en [http://www.eco.unc.edu.ar/ief/publicaciones/economestadistica/2004/02Maradona\\_Calderon.pdf](http://www.eco.unc.edu.ar/ief/publicaciones/economestadistica/2004/02Maradona_Calderon.pdf).
- Mayer, J.E. (2007). *Creating a safe and welcoming school*, Educational practices series; 16, pp. 29 Bruselas/Ginebra: Unesco, IAE/IBE. Consultado el 02 de Junio de 2010 en [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/Practice\\_16.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/Practice_16.pdf).
- Mayer, R. (2004). *Psicología de la Educación. Enseñar para un Aprendizaje Significativo*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Mella, O. y Ortiz, I. (1999). Rendimiento Escolar. Influencias diferenciales de factores Externos e Internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29(1), pp. 69-92. México: CEE. Consultado el 26 de Mayo de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27029103.pdf>.
- Murillo, F.J. [Coord.] (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andres Bello. Consultado el 22 de Mayo de 2010 en [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIIEE.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/documentos/IIIEE.pdf).
- PREAL (2001). *Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina*, Informe de la Comisión Internacional sobre educación, equidad y competitividad económica en América Latina y el Caribe. Consultado el 25 de Mayo de 2010 en [http://www.oei.es/quipu/Informe\\_preal2001.pdf](http://www.oei.es/quipu/Informe_preal2001.pdf).
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2007). *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile*. [2ª ed.]. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Redding, S. (2000). *Parents and Learning*. Educational practices series; 2, pp. 27, Bruselas/Ginebra: Unesco IAE/IBE Consultado el 02 de Junio de 2010 en [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac02s.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac02s.pdf).

- Ruiz de Miguel, C. (2009). Las escuelas eficaces: un estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas. *Revista Educación*, 348, pp. 355-376. Consultado el 03 de Junio de 2010 en [http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348\\_15.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348_15.pdf).
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1995) *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: OFSTED/Institute of Education. Consultado el 27 de Mayo de 2010 en [http://www.highreliability.co.uk/Files/Downloads/School\\_effectiveness/PSJHPM1995.pdf](http://www.highreliability.co.uk/Files/Downloads/School_effectiveness/PSJHPM1995.pdf).
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro. Consultado el 23 de Junio de 2010 en [http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05\\_Docu9\\_Paracambiarnuestras%20%20StollyFink.pdf](http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu9_Paracambiarnuestras%20%20StollyFink.pdf).
- Walberg, H.J. and Paik, S.J. (2000). Effective educational practices. Educational practices series, 3, pp. 24. Bruselas/Ginebra: Unesco IAE/IBE. Consultado el 02 de Junio de 2010 en [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac03s.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac03s.pdf).



## EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS Y PROFESIONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA: UNA CLARIFICACIÓN CONCEPTUAL

*Yves Lenoir y M. Alejandra Morales-Gómez*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2011) - Volumen 9, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art3.pdf>

Fecha de recepción: 3 de noviembre de 2010  
Fecha de dictaminación: 6 de diciembre de 2010  
Fecha de aceptación: 8 de diciembre de 2010



**E**n el transcurso de las últimas décadas, la mayoría los sistemas educativos del Occidente han sido encaminados a instalar la profesionalización de la carrera docente y a adoptar particularmente el enfoque por competencias (EPC). Ambos temas – profesionalización y EPC – son desde hace ya algún tiempo objeto de numerosos debates. Respecto a la profesionalización, como es sabido, la existencia de un consenso está lejos de ser alcanzado no sólo porque la idea de profesionalización sea a veces rebatida, sino que por lo general ésta es impulsada por lo gobiernos como una ilusión, sin tener los medios ni la voluntad para concretizarla. Respecto al EPC, este es cada vez más criticado tanto por los actores del medio escolar, las organizaciones de padres como por la comunidad científica quienes a menudo lo asocian a intereses político-económicos divergentes.

El presente texto, de ninguna manera pretende emitir un juicio acabado sobre esta doble problemática, estrechamente interrelacionada, altamente compleja e igualmente muy politizada, sino que más bien intenta responder a las siguientes preguntas:

- ¿Por qué profesionalizar la carrera docente y qué vínculos establecer entre la profesionalización y el EPC?
- ¿Qué entender por competencia?
- ¿Qué contribuciones aporta el EPC?
- ¿Cuáles son los límites de este enfoque?

Las respuestas a estas preguntas deberían aportar una clarificación conceptual que podría ayudar a identificar mejor los desafíos socioeducativos subyacentes y, al mismo tiempo, a realizar elecciones más fundamentadas respecto a los procesos de formación docente, al igual que a la elaboración de programas de estudios.

## 1. ¿POR QUÉ PROFESIONALIZAR LA CARRERA DOCENTE Y QUÉ VÍNCULOS ESTABLECER ENTRE LA PROFESIONALIZACIÓN Y EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS?

Nuestras sociedades occidentales hacen frente a una serie de problemas derivados del campo de la educación escolar o que le conciernen directamente. Bajo la presión de la globalización de los intercambios económicos, políticos, tecnológicos y culturales y de la ideología neoliberal que la funda, la competitividad, la productividad, la eficacia y la eficiencia en las sociedades donde la producción del saber y de un capital humano resultan ser cada vez más las prioridades, han conducido a los gobiernos a reformar en profundidad sus sistemas educativos y sus currículos escolares. Por ejemplo, desde un punto de vista socioeducativo, en Quebec la reforma educativa y consecuencia su currículum escolar son orientados por cinco grandes desafíos sociales, estrechamente relacionados sí:

- Responder a los altos índices de deserción escolar y así favorecer la perseverancia y el éxito escolar para el mayor número de alumnos posible;
- Asegurar la equidad social e igualdad de oportunidades a fin de concretizar los valores que caracterizan a la sociedad;
- Instaurar aprendizajes socialmente útiles, aprendizajes que respondan a la preocupación de una mejor preparación para la vida;

- Mejorar la calidad y la eficacia de la enseñanza con el objeto de elevar los niveles medios hasta ahora alcanzados;
- Fortalecer las relaciones escuela-comunidad-familias con el fin de apoyar los aprendizajes de los alumnos.

En efecto, expresado de diferentes maneras, estas preocupaciones son igualmente compartidas por otras sociedades. Así, el problema del fracaso escolar se substituye al de la deserción, catastrófico en Quebec. Para responder a dichos problemas, estas sociedades, incluyendo Quebec, han enfatizado la necesidad de profesionalizar la carrera docente la que tiene como objeto principal transformar de las prácticas de enseñanza.

Varios trabajos, como los de Abbott (1991), Altet (1994, 1998), Bru (1994), Perrenoud (1994), Tardif y Lessard (1999), subrayan la necesidad de una profesionalización del cuerpo docente, profesionalización que requiere de una responsabilización de sus práctica y de la instalación de cambios radicales en desarrollo de sus acciones educativas. De esta situación igualmente dan cuenta, tomando sólo dos ejemplos, los más de cuarenta informes producidos en los Estados Unidos después de 1983 que tratan exclusivamente de la enseñanza y la formación docente, y el número significativo de publicaciones del Consejo Superior de Educación y del Ministerio de Educación de Quebec que defienden la necesidad de adaptar la formación docente a las nuevas exigencias sociales.

Por su parte, Fullan y Stiegelbauer (1991) insisten en que “el cambio educativo depende de lo que los docentes hacen y piensan – es así de simple y de complejo” (p. 117). Los cambios demandados son aún más importantes si considera que los docentes de enseñanza primaria y secundaria influyen con sus prácticas tanto las representaciones que los alumnos tienen de la escuela, del saber y del éxito escolar como el desarrollo de competencias sociales y profesionales que les serán útiles como adultos y ciudadanos en el futuro. Numerosas publicaciones, tanto de Europa como de América del Norte, enfatizan la necesidad de contar con prácticas docentes eficaces y transformadas (Anderson, 1992; Brophy, 1999; Clifford y Guthrie, 1988; *Council of Learned Societies in Education*, 1996; Crahay, 2000; Holmes Group, 1990, 1995; Imbert, 1985; Safty, 1993; Tardif, 1992) y en el rol fundamental que tienen los docentes en la implementación exitosa de un nuevo currículum (Anderson y Helms, 2001; Mendro, 1998; Powell y Anderson, 2002; Stronge y Tucker, 2000), dado que constituyen el nexo entre este último y el alumno. A estas ideas Toh, Ho, Chew y Riley (2003) añaden que “el mejor currículum puede enseñarse de manera desintegrada si no se equipa y prepara adecuadamente a los profesores” (p. 195); lo que previamente necesita de profundos cambios en la formación inicial de profesores.

Esta toma de conciencia sobre las prácticas de enseñanza y su importancia se debe principalmente al hecho de que hoy en día se comprende que es imposible mejorar y adaptar la escuela a la sociedad del mañana, ni mucho menos promover la perseverancia y el éxito escolar si previamente no se cuenta con la experticia y el compromiso profesional de los docentes. El accionar docente en el proceso de formación ha cobrado cada vez más importancia ante los ojos de los responsables de las distintas reformas educativas, dado que, como lo menciona el Ministro de Educación de Quebec (Gobierno de Quebec, 1996), “la formación docente es la piedra angular de toda reforma exitosa y seria. La calidad de la enseñanza pasa primeramente por la formación de profesores competentes” (p. 33). Como lo menciona el *American Council on Education* (1999), los profesores “ejercen una fuerte y remarcable influencia sobre el rendimiento académico de los alumnos” (p. 3). En consecuencia, “en materia de formación docente el concepto clave es el de la profesionalización” (Tardif, Lessard y Gauthier, 1998, p. 27), concepto que

exige la “transformación sustancial, no sólo de los programas y contenidos, sino también de los fundamentos de la formación inicial” (*Ibid.*, p. 28).

Ahora bien, para Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau y Simard (1997) el reto consiste en evitar dos obstáculos que, a juicio de estos autores, han caracterizado el fracaso de la pedagogía: “primero, el de una carrera que se ejerce en el terreno sin actualizar los saberes implicados en ella y, segundo, el de las ciencias de la educación que produce saberes sin tener en cuenta las condiciones y las experiencias concretas del ejercicio docente” (p. 13). De esta forma, al riesgo de una carrera docente sin saberes se sumaría el de saberes distantes del ejercicio docente. A este respecto, los autores destacan: “algunas ideas preconcebidas son un obstáculo al proceso de profesionalización docente, imposibilitando la emergencia de un saber propio de la carrera docente” (*Ibid.*, p. 17). Entre estas ideas, los mismos autores señalan distintos estereotipos: el conocimiento de la materia para algunos, el talento, la sensatez o la experiencia para otros, o bien la intuición o la cultura, serían suficientes para el arte de enseñar. Un conjunto de factores, que varios investigadores han intentado identificar y clasificar (por ejemplo, Altet, 2001; Bru, 1994, 2002a, 2002b; Casalfiore, 2002; Durand, 1996; van den Akker, Kuiper y Hameyer, 2003) influyen, de manera positivamente o negativa, el grado de adhesión de los docentes a las orientaciones educativas retenidas. Entre estos factores es posible mencionar:

- los epistemológicos en vínculo con la relación con el saber y sus modalidades de enseñanza;
- los ideológicos relacionados con las elecciones ontológicas (creencias, valores, opciones políticas y culturales, etc.) y que se fundan en lo que Gouldner (1971) llama las *formulated assumptions*, explícitas, et las *background assumptions*, implícitas;
- los sociológicos relacionados con el contexto social;
- los psico-sociológicos vinculados con las representaciones del currículum, la historia profesional personal, y
- los organizativos relacionados con la gestión del tiempo, del espacio, de la disciplina, de las interacciones, etc.

En efecto, estos factores actúan sobre el tipo de práctica que utiliza el profesor y es lo lleva a Bru (2002b) a afirmar la necesidad de dilucidar las relaciones entre los saberes producidos por la investigación y los que son producto de la práctica, colocando como base de tal confrontación “el reconocimiento de una autonomía irreducible de la práctica” (p. 136) dado sus características singulares, complejas, contextualizadas<sup>1</sup>, múltiples e interdependientes.

Igualmente, esta es la razón por la que Raisky (1993), al referirse a los currículos de formación profesional, insiste en la necesidad de seguir la lógica de la acción y “romper con la división tradicional de las disciplinas en tres bloques de enseñanza: las disciplinas científicas y generales, las disciplinas tecnológicas y finalmente la práctica” (p. 119). El autor menciona entre otras cosas que “los saberes profesionales [...] no son ni la yuxtaposición de saberes prácticos, saberes técnicos, saberes científicos, ni mucho menos su suma, pero sí son saberes de estos tres tipos reanalizados y reinterpretados por una lógica de la acción cuyas características serán aquellas a tener en cuenta: finalidades, valores, inscripción

---

<sup>1</sup> En cuanto a la temática de la investigación sobre la contextualización en educación y la cognición situada, estrechamente asociadas, ver Marcel y Rayou (2004) y Baeriswyl y Thévenaz (2001).

en una temporalidad" (*Ibid.*, p. 118-119). Por otra parte, Gauthier *et al.*, (1997) añaden: "la tendencia opuesta igual existe, es decir, la de formalizar la carrera docente, pero reduciendo al máximo su complejidad que ésta no se correspondería con la situación real" (*Ibid.*, p. 17).

De esta forma, las transformaciones principales que caracterizan a nuestras sociedades y que acompañan los requerimientos de nuevas prácticas de enseñanza se fundamentan en una nueva visión del aprendizaje basada esencialmente en los siguientes postulados: el desarrollo de una experticia se expresa en la utilización estratégica y flexible de los conocimientos; el rol del profesor es un rol de mediación de aprendizajes y no de transmisión de informaciones; el alumno construye redes cognitivas significativas que utiliza en situación de resolución-problema, lo exige del alumno la transformación de sus conocimientos para llegar a una solución posible; el error hace parte intrínseca del aprendizaje y la autorregulación es más valorada que la regulación de origen externo; los pares son considerados como recursos para el aprendizaje (Anderson, 1989). Esta nueva noción de aprendizaje implica que los problemas de la enseñanza deben ser comprendidos desde diferentes miradas (el paradigma de la complejidad de Edgar Morin) y desde un punto de vista interdisciplinario o incluso transdisciplinario, o en cualquier caso bajo una mirada desde la cual las disciplinas se integren en construcciones de sentido al servicio del desarrollo de la inteligencia crítica de los alumnos (Lenoir, 2000, 2003; Lenoir, Larose, Grenon y Hasni, 2000).

De este modo, la introducción del enfoque por competencias en la formación docente y la referencia a perspectivas epistemológicas de tipo constructivista o socio-constructivista se enmarcan en la lógica de la profesionalización docente. Por ejemplo, el documento de Quebec titulado *La formación docente. Las orientaciones. Las competencias profesionales* (Gobierno de Quebec, 2001) pone de manifiesto el doble objetivo que persigue la formación inicial de profesores en Quebec: el de una formación de tipo profesional que requiere del enfoque por competencias y el del desarrollo cultural, esencial a toda práctica docente (Mellouki y Gauthier, 2005). Así, diferentes principios – el aumento de exigencias en la formación y del nivel cultural, la integración de saberes en las competencias profesionales de alto nivel, el establecimiento de un vínculo estrecho entre la teoría y la práctica, una mejora en la calidad de la intervención educativa, la capacidad de enfrentar cambios diversos y una focalización en el desarrollo de competencias profesionales calificadas – vienen a sustentar la reforma del sistema educativo de Québec y el referencial de formación docente<sup>2</sup> en vigor. En síntesis, el educador de mañana deberá ser un profesional responsable y crítico, y un pedagogo culto poseedor de múltiples competencias. Pero, en este contexto, ¿qué entender por competencias?

## 2. ¿QUÉ ENTENDER POR COMPETENCIAS?

Una de las ideas que se encuentra a la base de las actuales concepciones curriculares de Québec, no es la de evaluar los saberes en sí mismos, sino de evaluar aquellos saberes que sustentan y articulan un discurso argumentado y distanciado y que a su vez posibilitan la comprensión de la situación de aprendizaje, sus constituyentes, desafíos y posibles soluciones ante un proceso de problematización. Por consiguiente, son las competencias comprendidas como un "*poder actuar*" que deben ser objeto de evaluación. Es precisamente en este sentido que resulta relevante clarificar, al menos mínimamente, la

---

<sup>2</sup> El referencial de formación docente enumera y describe el conjunto de competencias a desarrollar en la formación inicial.

noción de competencia. Si bien existen varias definiciones, en el presente texto se intentará dar una definición simple y operatoria cuyos atributos son por lo general compartidos<sup>3</sup>:

- Ante todo, hay que recordar que una competencia es un constructo social evolutivo. La competencia no puede observarse ni medirse directamente: es una noción que se induce a partir de la acción. Una competencia se define por la tarea que permite realizar, siendo una noción de carácter social que consiste en asignar al sujeto que realizó dicha acción un reconocimiento y una responsabilidad. Así, al constatar que un ser humano es capaz de realizar una acción, es posible concluir que este posee la competencia requerida para realizarla. Su uso no significa que se conozca lo que, en el funcionamiento mental, condujo al éxito de la acción, ni mucho menos que dicho éxito se deba a este funcionamiento. Siguiendo estas ideas, ciertamente parece abusivo hablar de evaluación de competencias. En resumen, una competencia sólo puede ser apreciada una vez finalizado el tratamiento de la situación-problema al cual se enfrentó en sujeto.
- Una competencia persigue la eficacia, se orienta hacia una finalidad dado que sólo existe en su realización (acción - reflexión). Como se mencionó, ésta se efectúa en la acción, en un contexto específico que se concretiza únicamente en un sujeto ubicado en una situación determinada. En consecuencia, una competencia necesita de un saber-actuar que es más que un saber-hacer (*skill*). En este sentido, es posible y más apropiado relacionar la competencia con un "*poder-actuar*".
- Sin situación problema, o mejor dicho si no existe problematización de la situación, no es posible la concretización de una competencia, lo que impone la participación activa del alumno en sus procesos aprendizajes. Esto significa que los procesos evaluativos no sólo hacen referencia al producto de la actividad, sino que también al proceso de problematización y a la secuencia heurística de acciones realizadas por el alumno. Esta secuencia se apoyará entonces en procesos cognitivos que se llevarán a cabo a través de distintos procedimientos de aprendizaje tales como los de conceptualización, de resolución de problemas, el experimental, el comunicacional, etc. Dicho de otra forma, se hace necesaria la utilización de un procedimiento de carácter científico que además de la fase de problematización precisa de la elaboración de un marco de referencia (o conceptual), de la utilización de un dispositivo metodológico de recolección y tratamiento de datos, al igual que de la presentación de resultados y de su interpretación.
- Dado que moviliza y coordina *in situ* diferentes recursos – cognitivos, emocionales, sociales, sensorio-motores, etc. –, una competencia exige recurrir a varios conocimientos o saberes relacionados entre sí, lo que coloca en evidencia su carácter singular y complejo. Dirigida hacia la acción, ésta se aplica en una familia de situaciones y no en una situación única. Si los saberes son indispensables, el EPC introduce un cambio de perspectiva respecto a estos últimos, que va desde la focalización en los saberes disciplinarios comprendidos como finalidades y prerrequisitos de un actuar, hacia una focalización sobre este actuar definido

---

<sup>3</sup> Esto no significa que estemos de acuerdo con todos estos atributos. Entre otras cosas, nos distanciamos de una concepción que presenta el desarrollo de las competencias como esencialmente individual, ya que esta concepción psicológica excluye la dimensión social de todo aprendizaje. Igualmente cuestionamos, como hace Crahay (2006), la dimensión inédita al igual que la idea de familias de situaciones.

como actividad que requiere de la construcción de situaciones en las cuales los saberes se materializarán. De esta forma, se trata de un enfoque integrativo y contextualizado más que de un enfoque analítico (Beckers, 2002). La importancia del contexto, es decir de lo que Freire (1974, 2005) llama una situación existencial, en este sentido se vuelve indispensable (Lenoir, a publicarse).

- Una competencia es una “*aplicación*” en una situación que se caracteriza por ser compleja, novedosa y no restituible. A este respecto, Elliot (1991) señala que las competencias se relacionan con la “capacidad de actuar inteligentemente en situaciones que son lo suficientemente nuevas y únicas y que requieren de una respuesta conveniente concebida *in situ* [...]”. El juicio de valor y toma de decisión son indicadores de la capacidad de adoptar respuestas originales e inteligentes a nuevas e imprevisibles situaciones. [...] son capacidades activadas en pro de una acción inteligente, en situaciones sociales imprevisibles y complejas” (p. 313). Sin embargo, para evitar los problemas que por lo general suscita “lo inédito”, tal como lo destaca Crahay (2006), resulta interesante introducir la definición de competencia propuesta por Allal (2000): “una red integrada y funcional constituida de componentes cognitivos, emocionales, sociales, sensorio-motrices, susceptible de ser movilizadada en acciones finalizadas ante una familia de situaciones” (p. 81).

Al momento de comprender las competencias como “capacidades” de aplicación que hacen referencia a un abanico de situaciones potencialmente infinitas y que exigen ser adaptadas a cada situación, resulta indispensable hacer la distinción entre las competencias así definidas y los conocimientos, las habilidades (operaciones estereotipadas y posibles de automatizar), las actitudes y las expectativas sociales. A este respecto, Rey (en prensa) pone de manifiesto que los referenciales de competencias, actualmente en vigor en los sistemas educativos de Bélgica francófona, Quebec y Francia, no siempre hacen estas distinciones, siendo en ocasiones fuente de ambigüedades y obstáculos difícilmente superables a nivel evaluativo. ¿Cómo evaluar las expectativas sociales y las maneras de ser...? A continuación se presentan algunos ejemplos extraídos de estos referenciales de competencias, observados por este autor, que evidencian dichas confusiones, dado que no se tratan de competencias:

- habilidades en calidad de operaciones estereotipadas y posibles de automatizar: por ejemplo, saber descifrar una palabra desconocida sin vacilar, trazar figuras simples, descomponer números en factores primos, dominar la técnica operatoria de la adición;
- conocimientos: por ejemplo, dominar la lengua francesa, conocer los principales elementos de la matemática, conocer el nombre de los países del continente africano;
- actitudes (maneras de ser): por ejemplo, tener un espíritu de iniciativa, demostrar curiosidad intelectual;
- expectativas sociales: por ejemplo, desempeñarse como un buen funcionario del Estado, formarse e innovar, comprometerse en un procedimiento individual y colectivo de desarrollo profesional.

Es importante reconocer que las competencias no son simples objetivos de aprendizaje, éstas no pueden confundirse con resultados, facultades genéricas, ni mucho menos con potencialidades propias de los seres humanos: las competencias no se adquieren al nacer y tal como se indicó al principio de esta sección ellas son un constructo social evolutivo.

Por el contrario, Rey nombra igualmente varios enunciados de los referenciales que sí hacen referencia a competencias, dado que reenvían a un abanico de situaciones potencialmente infinitas y exigen una adaptación a cada situación particular. Por ejemplo:

- orientar su palabra y su escucha en función de la situación de comunicación;
- explotar la información;
- saber situar y representar los elementos significativos de una situación;
- leer textos variados, y
- solucionar problemas.

A partir del conjunto de definiciones existentes sobre la noción de competencia y teniendo a la base los trabajos de Burchell (1995), Norris (1991) y Rey (1996), es posible reagrupar dichas definiciones tres tipos o modelos. De esta forma, cuando se habla de *competencias* (en plural) las diferentes concepciones se ubican en un continuo teórico que va desde lo que Rey (1996) clasifica de competencias comportamentales y Burchell (1995) y Norris (1991) de *behaviorist competence*, pasando por las competencias genéricas o funcionales (*generic competences*), para encontrar finalmente en el otro extremo las competencias generativas, interactivas o transversales. Cada uno de estos tipos o modelos de competencias aporta su propia concepción de enseñanza-aprendizaje e se funda en diferentes perspectivas epistemológicas. De esta forma, el primer modelo es fuertemente influenciado por la corriente conductista, el segundo se asocia al neo-conductismo et el tercero se relaciona con una perspectiva constructivita o socio-constructivista (Lenoir, Larose, Biron, Roy y Spallanzani, 1999).

- Las competencias comportamentales o de tipo conductista (behaviorism). Esta competencias hacen referencia al dominio de una capacidad que se manifiesta en la realización de una tarea específica, por medio del conjunto de los comportamientos que demuestran que dicha capacidad se ha adquirido. Así, por ejemplo, Colardyn (1996) las define como: “la capacidad demostrada de realizar una tarea particular y de realizarla en condiciones específicas y detalladas” (p. 59). Por su parte, Rey (1996) asocia este modelo a la pedagogía por objetivos dado que define las competencias en términos de comportamientos observables y medibles, similar a lo promovido por los objetivos comportamentales. En el mismo sentido, como lo indica Norris (1991), la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje queda definida de manera detallada, adoptando una jerarquía que va desde los comportamientos más simples a los más complejos. Así, este nivel de competencias se encuentra fuertemente asociado a las nociones de resultado y de eficacia, lo que lleva a una visión tradicional de la evaluación, visión que excluye notoriamente los aspectos cognitivos presentes en la realización de una tarea. En otras palabras, existe una tendencia a centrarse en los productos (resultados) y a dejar de lado todo proceso implicado en la acción.

Es importante tener en presente que actualmente este primer tipo de competencias prácticamente ya no es considerado como competencia, encontrándose más bien asociado al concepto de habilidad, de *skill*.

- Las competencias funcionales o genéricas hacen alusión al dominio de un conjunto de saberes, saber-hacer y saber-ser que permiten ejercer de manera apropiada un rol, una función o una actividad. Paquay (1995) las describe como “un sistema [...] de conocimientos

declarativos, procedimentales y condicionales, [...] organizado en un esquema operatorio [...] que, al interior de una familia de situaciones, permite no sólo la identificación de problemas sino también su resolución por medio de una acción eficaz" (p. 1-2). Efectivamente, en este modelo las competencias no son vistas como una simple serie de actos fragmentados y, tal como lo enfatiza Rey (1996), toda acción humana se caracteriza por ser finalizada. En este sentido, las competencias quedan definidas como acciones coordinadas que tienen una finalidad. Ahora bien, la competencia continua siendo definida en términos de comportamientos descriptibles por medio de actos que son igualmente observables, lo que realza el sentido utilitario-funcional de toda acción, ya sea a nivel técnico y/o social. Así, en este modelo las competencias son definidas por su carácter funcional quedando limitadas a una situación única, lo tiene como consecuencia la imposibilidad de su transferencia a otras situaciones o contextos.

- Las competencias escientes, o también llamadas generativas, interactivas o transversales. Según Lenoir *et al.*, (1999) estas competencias apuntan a la capacidad de movilizar recursos cognitivos frente a situaciones problemas complejas, a la capacidad de integrar dichos recursos (múltiples) en el tratamiento de situaciones complejas, en familias de situaciones. Por ejemplo, Colardyn (1996), las define como "la capacidad de ejecutar en un contexto determinado y de transferir el conocimiento a nuevas tareas y contextos" (p. 59). Como insiste Rey (1996), la competencia generativa constituye la capacidad para adaptarse a situaciones desconocidas. La competencia se concibe entonces "como una capacidad generativa susceptible de generar una infinidad de conductas adecuadas frente a una infinidad de situaciones nuevas" (p. 41). En consecuencia, este tipo de competencias considera la variabilidad y la complejidad de las situaciones en las que el sujeto debe actuar recurriendo a diversos recursos (Norris, 1991). Como se mencionó más arriba, esta concepción se apoya en las perspectivas (socio) constructivistas, alejándola radicalmente de la idea de resultado e imponiendo, entre otras cosas, una nueva concepción de evaluación, concepción ya demanda por las competencias funcionales. En lo que a esto respecta, Pocztar (1987) menciona que por lo general en contextos de enseñanza-aprendizaje "la evaluación concierne a los resultados mientras que debería centrarse en las competencias" (p. 37) y Perrenoud (1997a) al igual que Louis, Jutras y Hensler (1996) señalan la necesidad de implementar nuevos modelos de evaluación, que consideren efectivamente los procesos implicados.

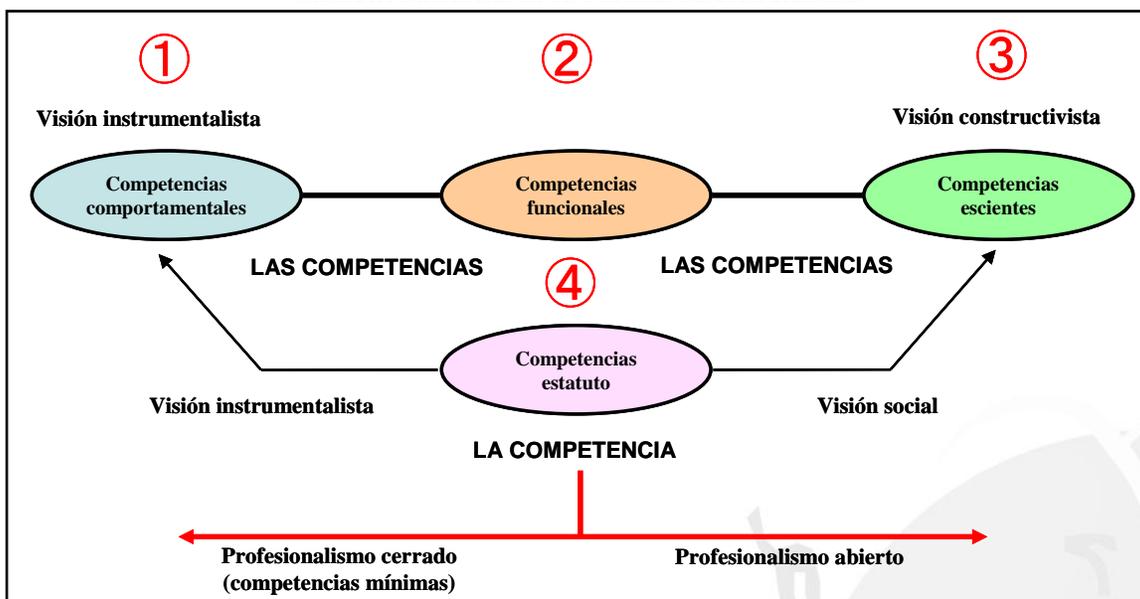
Estos tres tipos o modelos de competencias – comportamentales, funcionales y escientes – no son excluyentes entre sí. La aplicación de las competencias generativas necesita de los dos primeros tipos de competencias.

Un cuarto tipo o modelo de competencia, la *competencia-estatuto* (en singular), puede estar relacionada con las tres primeras. Este último modelo es producto del reconocimiento social que se le hace a una persona que ejerce un oficio o una profesión. En efecto, si los tres primeros tipos de competencias son producto de un constructo teórico, el cuarto deriva esencialmente de un juicio formal (dependiendo de una evaluación oficial) o informal (dependiendo de una evaluación más bien popular). De esta forma, la competencia *estatuto* se relaciona con una función (por ejemplo, la función docente) y con el desarrollo de capacidades generales que caracterizan a un campo de experticia en particular. Por lo tanto, el concepto se define en singular. La competencia entonces designa la "*cualidad*" que tiene un ser humano

para ejercer una actividad profesional, un rol o una función, cualidad que, por lo general, es reconocida públicamente. Como lo especifican Louis *et al.*, (1996), "decir que una persona es competente, es emitir un juicio global sobre ella a partir de estándares reconocidos por el medio en el cual ésta ejerce o ejercerá una actividad determinada" (p. 417). En este caso, la competencia remite al concepto de calificación. Pero no se puede olvidar que el reconocimiento de la competencia puede ser igualmente informal, es decir, el producto de la valoración social, de un juicio no fundado en criterios explícitamente formulados (Colardyn, 1996).

Por último, como lo señala Perrenoud (1994), las competencias deben considerarse como "componentes del proceso de profesionalización de la carrera docente" (p. 207). A este respecto y retomando las ideas de Vonk (1992) el autor centra la atención sobre dos perspectivas opuestas de la profesionalización: la de un *profesionalismo cerrado* que alude al desarrollo de competencias mínimas, reduciendo al docente a una especie de "sistema de entrega" e imponiendo así una visión técnico-instrumental del acto profesional, y la de un *profesionalismo abierto* que responsabiliza al docente y lo torna autónomo, influenciando la organización del currículum escolar, su adaptación y gestión. En relación con los modelos de competencias que se acaban de describir, es posible señalar que el primer profesionalismo tiende a privilegiar competencias de tipo behaviorista, mientras que el segundo se centra en el desarrollo de competencias interactivas, estrechamente relacionado con las perspectivas socio-constructivistas que sostienen una visión social del actuar profesional. La figura 1 presenta una síntesis de los cuatro tipos o modelos de competencias.

**FIGURA1. DIFERENTES TIPOS O NIVELES DE COMPETENCIAS**



Fuente: Lenoir, Y., Larose, F., Biron, D., Roy, G.-R. y Spallanzani, C. (1999).

### 3. ¿CUÁLES SON LOS APORTES DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS?

En el contexto de la formación profesional docente, no cabe duda de que el EPC viene a transformar profundamente la concepción, los objetivos y las modalidades de esta formación. Principalmente, si se tiene en cuenta la perspectiva constructivista y social que garantiza un profesionalismo abierto, no cabe duda que este enfoque contribuye al mejoramiento de la formación docente. De esta forma, considerando lo antes expuesto y sin pretensión de exhaustividad, a continuación se identifican algunos aportes del EPC a partir los ámbitos sociales, educativos, epistemológicos y pedagógicos.

En el *ámbito social*, el EPC acentúa la necesidad de anclar los procesos de aprendizaje en la realidad natural, humana y social. La contextualización social de las situaciones de enseñanza-aprendizaje se impone dada la exigencia, hoy reconocida, de movilizar los saberes adquiridos en la vida. Por lo demás, el hecho de considerar la realidad local, contemporánea y socio-histórica lleva a establecer los nexos necesarios entre la cultura escolar y la cultura popular, entre los saberes disciplinarios homologados y las experiencias de la vida o, mejor dicho entre la teoría y la práctica.

En el *ámbito educativo*, este enfoque expresa claramente la idea del alumno responsable de sus aprendizajes. De esta forma, el profesor o el formador es responsable de la concepción y la concretización de las condiciones juzgadas como las más adecuadas para el desarrollo de los aprendizajes esperados, teniendo en cuenta los conocimientos actualmente aceptados por la comunidad científica. En consecuencia, es de su responsabilidad, planear actividades y situaciones de enseñanza-aprendizaje, orientar y guiar a los alumnos, sostenerlos y regular sus procesos de aprendizaje, así como efectuar evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas; pero la responsabilidad de aprender finalmente corresponde al alumno. Es así que el aprendizaje que es visto como la integración de los saberes construidos y adquiridos, reflejados en un actuar o mejor dicho en un *poder-actuar*, tal como se mencionó anteriormente.

En el *ámbito epistemológico*, el EPC obliga a pensar en los términos de "complejidad", dado el hecho que recurre a una diversidad de recursos con el fin de movilizarlos en un *poder-actuar*. Porque coloca en evidencia la importancia de los procesos de construcción de saberes y del desarrollo de competencias en la formación, ya no puede ser tema el preocuparse únicamente de los resultados, de los productos de los procesos de aprendizaje. En el centro de las preocupaciones de la formación, el EPC exige la construcción y/o la movilización de saberes disciplinarios por procedimientos, es decir, por procesos cognitivos internos (o dispositivos procedimentales) apoyados en situaciones y dispositivos instrumentales. En consecuencia, todo proceso de formación requiere del aprendizaje de procedimientos complementarios: de conceptualización, de resolución de problemas, de comunicación, de experimentación, de concepción y de realización, puesto que la finalidad es la aplicación de la competencia desarrollada. (Lenoir, 2009; Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi y Roy, 2002; Lenoir, Maubant, Hasni, Lebrun, Zaid, Habboub y McConnell, 2007).

En el *ámbito pedagógico* este enfoque, además de resaltar la importancia de la cooperación, de la interacción que comprenden las perspectivas (socio) constructivistas, exige erradicar una enseñanza de tipo frontal, lineal, prescriptiva y descendiente, promoviendo más bien la utilización del diálogo, de un enfoque interdisciplinario, de una pedagogía por proyecto, de un enfoque basado en problemas (Lenoir, Larose y Dirand, 2006). En esta línea, la siguiente tabla adaptada de Hasni (2008) ilustra, oponiendo la pedagogía del problema a la pedagogía de la respuesta, las transformaciones en las prácticas de enseñanza exigidas por el EPC.

**TABLA 1. DISTINCIÓN ENTRE LA PEDAGOGÍA DEL PROBLEMA Y LA PEDAGOGÍA DE LA RESPUESTA**

Pedagogía del problema	Pedagogía de la respuesta
- A partir de problemas	- A partir de demostraciones
- Considera la comprensión para facilitar a continuación la realización	- Considera el resultado para posteriormente facilitar la comprensión
- Guía al alumno hacia un procedimiento flexible de resolución	- Incita al alumno a respetar secuencias de consignas y a aplicarlas
- La validación de soluciones es responsabilidad de los alumnos	- Valida las soluciones de los alumnos
- Insiste en el <i>por qué</i> y los procesos de conceptualización	- Insiste en el <i>cómo</i> , pero un cómo técnico-instrumental
- Un nuevo aprendizaje comienza por problemas prácticos, a partir de los cuales es posible llegar a las técnicas	- Primero asegura el dominio de técnicas para posteriormente utilizarlas en un problema de aplicación.
- El rol principal del profesor es conducir a los alumnos a comprometerse cognitivamente en la resolución de problemas pertinentes	- El rol principal del profesor es el de manejar las nociones fundamentales y de presentarlas y demostrarlas graduando las dificultades.
- El profesor no conoce necesariamente todas las respuestas, pero es capaz de verificarlas	- El profesor conoce previamente las respuestas, las que por lo general son concebidas de manera unívoca.
- La resolución de problemas es el punto de partida de la construcción de nociones	- La resolución de problemas consiste en la aplicación de fórmulas, definiciones y técnicas ya aprendidas

Fuente: Adaptada de Hasni, A. (2008)

#### 4. ¿CUÁLES SON LOS LÍMITES DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS?

Si el EPC puede contribuir sustancialmente a la formación docente por sus vínculos con la profesionalización, el no está exento de límites. Antes de mencionarlos es importante recordar que varios de estos límites se derivan de lecturas discordantes de la noción misma de competencias, de interpretaciones múltiples que transmiten implícitamente intenciones y perspectivas sociales (económicas, políticas, educativas, etc.).

A partir de un análisis crítico de la literatura científica sobre la noción en cuestión, es posible observar la gran variedad de interpretaciones. Así, ante la pregunta "¿qué son las competencias?", algunos mencionan que se trata de un *saber-hacer de naturaleza profesional* relacionado con temas prácticos especializados (conducir un tren, pilotear un avión, etc.), mientras que otros hacen referencia a las *capacidades formales de carácter procedimental* (por ejemplo, la resolución de problemas, los procedimientos científicos). Otros las ven como un *saber-hacer en materia de trabajo intelectual* (competencia de documentarse/informarse, leer una carta, etc.) o para otros más bien éstas son *características epistemológicas* propias de los objetos del saber relacionadas directamente con su aplicación (los fundamentos de la reflexividad). Pero para aquellos que a menudo se relacionan con el medio práctico o la gestión, las competencias son los *componentes esenciales del conocimiento* con los cuales se pretende evaluar su manejo o dominio (por ejemplo, la utilización "automática" del plural, de la regla de tres). Finalmente, sin agotar las significaciones existentes, las competencias son simplemente *skills*, en el sentido anglófono, los saber-hacer aplicados a la vida en general (véase la "Educación para...").

Así, es posible señalar que el significado de esta noción va desde los comportamientos a un sistema de reconocimientos conceptuales y procedimentales pasando por disposiciones de naturaleza cognitiva, afectiva, reflexiva y conceptual. En consecuencia, claramente parece que múltiples derivaciones del

sentido de esta noción pueden surgir y afectar de manera importante las concepciones y las prácticas que utilizan el EPC en contexto de profesionalización. Esta es la razón por la cual en el presente texto se han definido e identificado con cuidado sus atributos.

En lo que concierne a los límites de este enfoque, el primero de ellos es sin duda la consecuencia de conceder al sujeto la responsabilidad absoluta de sus aprendizajes, en la medida en que hoy en día se asiste a una falta de responsabilidad de parte del Estado y, más globalmente, de las distintas estructuras sociales. Como lo mencionan Ropé y Tanguy (1994), la utilización del EPC se enmarca en una fuerte tendencia que muestra los cambios vividos actualmente por las instituciones sociales en Occidente. Los conceptos de eficacia y eficiencia, de productividad y rentabilidad, de competitividad y de resultado que hoy impregnan los discursos educativos que emanan de los centros de decisión gubernamentales, certifican la alta cercanía entre la esfera educativa y la del trabajo. Tanguy (1994) establece una analogía remarcable entre los procedimientos utilizados en la empresa y aquellos utilizados en la institución escolar para definir los procesos de transmisión y evaluar la adquisición de saberes. Esta analogía, que utiliza las nociones de contrato, objetivos, métodos de evaluación, competencias, responsabilización, etc., "evidencia la misma representación de individuos, actores racionales dotados de conciencias calculadoras" (p. 229). Las finalidades de la educación escolar orientadas hacia el desarrollo del "hombre honesto" y de la cultura del espíritu, son sustituidas por otras finalidades relacionadas con el empleo y el desarrollo económico. Bajo esta lógica, ante un sistema educativo competitivo e individualizado, el fracaso escolar, cualquiera sea su forma, pasa a ser responsabilidad de cada individuo, ocultando así toda referencia a las dimensiones políticas, económicas, culturales, étnicas, etc., del contexto social. En consecuencia, la individualización extrema de nuestras sociedades conduce hacia una focalización en los propios actores más que en las estructuras (Colardyn, 1996).

A este primer límite hay que asociar la visión utilitarista de la formación de capital humano y, por lo tanto, un cambio de dirección del proyecto de formación. Caillé (2003) coloca en evidencia la superioridad asignada hoy en día a lo que el mismo llama "*utilitarismo normativo vulgar*", utilitarismo empírico automatizado que persigue la maximización de todas las esferas de la vida de los intereses materiales de los individuos considerados como los únicos jueces de lo que es bueno para ellos mismos. Esta concepción individualista, propia de la ideología neoliberal, se diferencia del utilitarismo concebido anteriormente por los economistas capitalistas (Caillé, Lazzeri y Senellart, 2001). Bajo esta perspectiva, la escuela tiene por estricta finalidad permitir que los individuos se equipen de manera individualista de las competencias necesarias para alcanzar empleos, juzgados como los más interesantes y los mejor remunerados, en un sistema altamente competitivo. Al límite, su función es proporcionar el capital humano requerido por las empresas (Laval et Weber, 2005), insertar al sujeto, como capital humano, en la lógica economicista del mercado. En este mismo sentido, Raduntz (2005) caracteriza el proceso de *marketization* en educación mostrándolo como un proceso de desposeimiento operado con la precisión de un *blitzkrieg* en el marco de la economía neocapitalista global. Por su parte, West (1994) subraya que "la cultura de mercado, las dimensiones morales destacadas por este mismo y las mentalidades que él condiciona rompen las estructuras comunitarias, erosionan las estructuras de la sociedad civil y debilitan el sistema de educación concebido para los niños" (p. 42).

Un tercer límite de este enfoque, presente en las prácticas de enseñanza, tiene que ver con una especie de *idolatrización* de la resolución de problemas, lo que conduce a un olvido de los otros procedimientos de carácter científico. De ahora en adelante, todo proceso de aprendizaje es comprendido como un proceso de resolución de problemas. No obstante, existen muchas situaciones problemáticas que no

exigen solución. Lo importante es de conceptualarla, analizarlas, debatirlas, etc. Y, además, toda resolución de problemas, para ser comprendida como tal ¿no exige ser conceptualizada? Por lo general este procedimiento de conceptualización es descuidado u olvidado. Entonces, ¿dónde está el problema? En efecto, hay que tener en cuenta que el EPC hace obligatoriamente referencia al cruce de varios procedimientos complementarios e inseparables (Lenoir, 1992).

El mito de la transferencia constituiría el cuarto límite del EPC. ¿Qué transferir en primer lugar... una técnica, un concepto disciplinar, los procedimientos metodológicos, las experiencias de vida, las intenciones...? Es en este punto precisamente que no se olvidar que la idea de *transferencia* hace alusión a un modelo mentalista, representacionista, computacional característico de las corrientes cognitivas ya estigmatizadas por Varela (1989). Tal concepción, que comprenden los saberes como datos preexistentes, como cosas, es incompatible con la perspectiva socio-constructivista en la cual los saberes son construcciones sociales dinámicas, espacio-temporalmente ubicados y socialmente situados.

La ilusión de lo inédito, quinto límite, ha sido bien analizada y criticada por Crahay (2006). Así, por ejemplo, un cirujano que logra operar de catarata o hacer un trasplante de corazón por la centésima vez no sería competente dado que la situación no sería ni nueva ni original. El concepto de inédito deber ser propuesto y usado con prudencia, comprendiéndolo más bien desde un punto vista homomorfo.

Crahay (*Ibid.*), al igual que otros investigadores, condena la tendencia a concebir el EPC carente de la relación con los saberes. Este olvido frecuente de los saberes, sexto límite potencial, es incompatible con el concepto de competencia que impone la movilización de saberes. Una competencia sin saber no es una competencia. Esto impone, durante el desarrollo de competencias, construir los saberes necesarios a su aplicación. Pero, ¿qué quiere decir "construir el saber". Todos los seres humanos construyen saberes. Construir un saber es desencadenar un procedimiento de carácter científico para entrar en un proceso cognitivo explícito, reflexivo y crítico, y así poder plantear y construir un "problema" con el fin de tratarlo. Además, esta construcción de saberes necesita una relación con el saber y dicha relación lleva a un triple cuestionamiento: ¿Qué es el saber y cuál es la importancia que se asigna? Dada la concepción de lo que es el *saber*, ¿qué proceso(s) permite al ser humano acceder a él?; Dada la concepción de lo que es el *saber* y los procesos requeridos para construirlo, ¿cuál son las modalidades que deben implementarse para favorecer dichos procesos de aprendizaje?

## 5. CONCLUSIÓN

En el presente texto se ha revisado la importancia de la profesionalización docente, su relación con el enfoque por competencias y el vínculo directo que ambas temáticas establecen con el desarrollo y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza. En este contexto, se intentó clarificar qué significa el enfoque por competencias, así como la noción misma de competencias focalizando la atención en los atributos que la componen. Teniendo presente las diversas acepciones que se asocian a dicha noción, se discutió igualmente una categorización de los tipos o modelos de competencias que, en función de un continuo teórico, muestra las tendencias y perspectivas epistemológicas que la noción ha seguido. Finalmente, se recalcó que el EPC se caracteriza tanto por sus potencialidades como por sus límites.

Precisamente es en este sentido que es relevante insistir en que el desarrollo de las competencias profesionales requiere de la movilización y de la coordinación de varios recursos (saberes, conocimientos, objetivos, reflexión, saber-hacer, etc.) en una situación determinada y bajo una lógica de acción. La

competencia no existe fuera de una situación-problema, la que es definida por la tarea que permite realizar, existiendo únicamente en su realización (acción- reflexión): ella es finalizada, lo que implica que una competencia sólo puede ser apreciada una vez terminado el tratamiento de la situación demanda.

Asociado a lo anterior y sin olvidar las críticas/límites que acompañan a este enfoque, es posible pensar que el EPC puede ser un enfoque interesante en el marco de la formación docente, siempre y cuando se le conciba y se le concrete *en* y *desde* la perspectiva de un profesionalismo abierto. Profesionalismo focalizado en el mejoramiento de la calidad de la educación, en el cual el docente es visto como un profesional responsable, crítico y reflexivo ante su accionar pedagógico. Bajo esta perspectiva, este último se destaca por ser un líder pedagógico que analiza su accionar profesional en pro del aprendizaje de sus alumnos, pero también en beneficio de su propio desarrollo profesional. Sin embargo, por más que este enfoque promueva la responsabilización de parte del docente, esta responsabilización no puede ser comprendida como el producto de la propia voluntad y mérito de este último. Al contrario, si efectivamente se desea implementar un enfoque como el descrito, que impacte en la formación docente y, en consecuencia, en los aprendizajes de los alumnos, se requiere igualmente la creación y el desarrollo de políticas educativas acordes y dispuestas a sostener en tiempo un cambio como el que se espera hoy en día en educación. Esto lleva sin duda a cuestionar cuál es la responsabilidad y el involucramiento del Estado frente a diversas temáticas educativas como las que han planteado en el presente artículo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbott, A. (1991). The order of professionalization: An empirical analysis. *Work and Occupations*, 18(4), pp. 355-384.
- Allal, L. (2000). Acquisition et évaluation de compétences en situation. In J. Dolz et E. Ollagnier (dir.), *L'énigme de la compétence en éducation*, pp. 77-95. Bruxelles: De Boeck Université.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- Altet, M. (1998). Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de "l'enseignement professionnel" et une culture professionnelle d'acteur? In M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*, pp. 71-86. Paris: Presses universitaires de France.
- Altet, M. (2001). *Demande de création d'un réseau présentée au ministère de la Recherche, MSU – Ds7. Réseau OPEN, réseau d'observation des pratiques enseignantes*. Nantes: Université de Nantes.
- American Council on Education (1999). *Transforming the way teachers are taught. An action agenda for college and university presidents*. Washington, DC: ACE.
- Anderson, L.M. (1989). Implementing instructional programs to promote meaningful, self-regulated learning. In J. BROPHY (dir.), *Advances in research on teaching – Vol. 1: Teaching for meaningful understanding and self-regulated learning*, pp. 311-343. Greenwich, CT: JAI Press.
- Anderson, L.W. (1992). *Accroître l'efficacité des enseignants*. Paris: Unesco, Institut international de planification de l'éducation.
- Anderson, R.D. y Helms, J.V. (2001). The ideal of standards and the reality of schools: Needed research. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(1), pp.3-16.

- Baeriswyl, F. y Thévenaz, T. (dir.). (2001). Éclairages sur la «cognition située» et modélisations des contextes d'apprentissage. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(3), pp.395-545.
- Beckers, J. (2007). *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles: Labor.
- Brophy, J. (1999). *L'enseignement*. Bruxelles et Genève: Académie internationale d'éducation (AIE) / Bureau international d'éducation (BIE).
- Bru, M. (1994). L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, pp. 103-117. Paris: ESF.
- Bru, M. (2002a). Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, pp. 63-73.
- Bru, M. (2002b). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement: jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive? In J. Donnay et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, pp. 133-154. Bruxelles: De Boeck.
- Burchell, H. (1995). A useful role for competence statements in post-compulsory teacher education? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 20(3), pp.251-259.
- Caillé, A. (2003). *Critique de la raison utilitaire. Manifeste du MAUSS*. Paris: Éditions La Découverte.
- Caillé, A., Lazzeri, C. y Senellart, M. (dir.). (2001). *Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique. Le bonheur et l'utile*. Paris: Éditions La Découverte.
- Casalfiore, S. (2002). La structuration de l'activité quotidienne dans enseignants en classe: Vers une analyse en termes d'"action située". *Revue française de pédagogie*, 138, pp. 75-84.
- Clifford, C. y Guthrie, J.W. (1988). *Ed school: A brief for professional education*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Colardyn, D. (1996). *La gestion des compétences. Perspectives internationales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Council of Learned Societies in Education (1996). *Standards of academic and professional instruction in foundations of education, educational studies, and educational policy studies* (2<sup>e</sup> éd.). Ann Arbor, MI: CLSE (1<sup>re</sup> éd. 1977-1978).
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles: De Boeck Université.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, pp. 97-110.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Bristol, PA: Open University Press.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution*. Paris: François Maspéro.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza* (trad. S. Mastrángelo, 6<sup>e</sup> éd.). México: Siglo Veintiuno Editores (1<sup>re</sup> éd. 1992).
- Fullan, M.G. y Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

- Gauthier, C., Desbiens, J.F., Malo, A., Martineau, S. y Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gouldner, A.W. (1971). *The coming crisis of western sociology*. New York, NY: Avon Books.
- Gouvernement du Québec (1996). *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications.
- Hasni, A. (2008). *Distinction entre pédagogie du problème et pédagogie de la réponse*. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Centre de recherche sur l'enseignement et l'apprentissage en sciences (CREAS).
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers. A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- Holmes Group (1995). *Tomorrow's schools of education*. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- Imbert, F. (1985). *Pour une praxis pédagogique*. Vigneux: Éditions Matrice.
- Laval, C. y Weber, L. (dir.). (2005). *Le nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris: Éditions Syllepse.
- Lenoir, Y. (1992). Les représentations de titulaires du primaire relatives à leurs conceptions et à leurs pratiques de l'interdisciplinarité et de l'intégration des matières: résultats d'une recherche exploratoire. In R. Delisle y P. Bégin (dir.), *L'interdisciplinarité au primaire, une voie d'avenir?*, pp. 17-57. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lenoir, Y. (2000). Formation à l'enseignement et interdisciplinarité: un mythe ou une exigence? Dépasser l'interdisciplinarité et penser circumdisciplinarité. *European Journal for Teacher Education*, 23(3), pp. 289-298.
- Lenoir, Y. (2003). La notion de transdisciplinarité: quelle pertinence? *Revista Pensamiento Educativo*, 33, pp. 281-306.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), pp.9-29.
- Lenoir, Y. (a publicarse). Le concept de situation chez Paulo Freire: Une perspective socio-anthropologique et politique. *Recherches en éducation*.
- Lenoir, Y., Larose, F., Biron, D., Roy, G.-R. y Spallanzani, C. (1999). Le concept de compétence dans la formation à l'enseignement primaire au Québec: un cadre d'analyse. *Recherche et formation*, 30, pp. 143-163.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.C. y Roy, G.R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(4). Disponible en <<http://www.espritcritique.org/>>.

- Lenoir, Y., Larose, F. y Dirand, J.-M. (2006). Formation professionnelle et interdisciplinarité: quelle place pour les savoirs disciplinaires? In B. Fraysse (dir.), *Professionnalisation des élèves ingénieurs*, pp. 13-35. Paris: L'Harmattan.
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V. y Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou stabilité des représentations depuis 1981? *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(3), pp. 483-514.
- Lenoir Y., Maubant, P., Hasni, A., Lebrun, J., Zaid, A., Habboub, E. y McConnell, A.C. (2007). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*. Sherbrooke: Faculté d'éducation, CRCIE y CRIE (Documents du CRIE y de la CRCIE n° 2).
- Louis, R., Jutras, F. y Hensler, H. (1996). Des objectifs aux compétences: implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 21(4), pp. 414-432.
- Marcel, J.F. y Rayou, P. (dir.). (2004). *Recherches contextualisées en éducation*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Mellouki, M. y Gauthier, C. (dir.). (2005). *Débutants en enseignement: quelles compétences? Comparaison entre Américains et Québécois*. Québec: Les presses de l'Université Laval.
- Mendro, R.L. (1998). Student achievement and school and teacher accountability. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 12(3), pp. 257-267.
- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), pp. 331-341.
- Paquay, L. (1995). *Transmettre des connaissances ou développer des compétences? D'un faux dilemme à de vraies priorités!* (Document de travail). Louvain-la-Neuve: Université catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Pocztar, J. (1987). *La définition des objectifs pédagogiques*. Paris: ESF.
- Powell, J.C. y Anderson, R.D. (2002). Changing teacher's practice: Curriculum material and science education reform in the USA. *Studies in Science Education*, 37, pp. 107-136.
- Raduntz, H. (2005). The marketization of education within the global capitalist economy. In M. W. Apple, J. Kennedy y M. Singh (dir.), *Globalizing education. Policies, pedagogies, and politics*. New York, NY: Peter Lang.
- Raisky, C. (1993). Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique. In P. Jonnaert y Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens*, pp. 101-121. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Rey, B. (en edición). Que peut-on faire d'un référentiel de compétences professionnelles d'enseignants? In Y. Lenoir y M. Bru (en edición), *Les référentiels de formation à l'enseignement: quels référentiels pour quels curriculums?* Toulouse: Éditions universitaires du Sud.
- Ropé, F. y Tanguy, L. (dir.). (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.

- Safty, A. (1993). *L'enseignement efficace. Théories et pratiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Strong, J. H. y Tucker, P. D. (2000). *Teacher evaluation and student achievement*. Washington, DC: National Education Association.
- Tanguy, L. (1994). Compétences et intégration sociale dans l'entreprise. In F. Ropé y L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* (p. 205-235). Paris: L'Harmattan.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tardif, M. y Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Toh, K.A., Ho, B.T., Chew, C.M.K. y Riley II, J.P. (2003). Teaching, teacher knowledge and constructivism. *Educational Research for Policy and Practice*, 2, pp.195-204.
- Van den Akker, J., Kuiper, W. y Hameyer, U. (2003). *Curriculum landscapes and trends*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Varela, F.J. (1989). *Connaître les sciences cognitives. Tendances et perspectives*. Paris: Seuil.
- Vonk, J.H.C. (1992). *Nouvelles perspectives pour la formation des enseignants en Europe*. Neuchâtel: Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- West, C. (1994). America' three-fold crisis. *Tikkun*, 9(2), pp. 41-44.



## **LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE. UNA ESTRATEGIA DE MEJORA PARA UNA NUEVA CONCEPCIÓN DE ESCUELA**

*Gabriela J. Krichesky y F. Javier Murillo Torrecilla*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2011) - Volumen 9, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>

Fecha de recepción: 5 de diciembre de 2010  
Fecha de dictaminación: 27 de diciembre de 2010  
Fecha de aceptación: 27 de diciembre de 2010



*“Con tanta gente comprometida en una misión compartida por tantos, en un espacio y un tiempo tan compactos, es tal vez una de las mayores ironías -y una de las grandes tragedias de la enseñanza- que tanto trabajo se desarrolle en un aislamiento profesionalmente consagrado” (Lieberman y Miller, 1984:11).*

**N**o es fácil dar aquello que no se recibe. Una de las incoherencias más grandes (y tal vez más devastadoras) en educación es pretender que los profesores ofrezcan un buen ambiente de aprendizaje para sus estudiantes, en medio de un entorno que, a menudo, no favorece el propio aprendizaje de los docentes (Mitchell y Sackney, 2000). Entonces cabría preguntarse *¿Está la escuela preparada para brindar a los profesores las condiciones necesarias para que éstos puedan ofrecer a sus estudiantes una enseñanza de calidad?*

A lo largo de las últimas décadas se han desarrollado innumerables planes y programas de mejora escolar: a pequeña y a gran escala, de manera aislada o desde un enfoque sistémico, con una mayor o menor autonomía de los centros. Sin embargo, la mayoría de estas propuestas no han conseguido, desde una u otra vertiente, alcanzar mejoras sustanciales en la calidad de los centros y, con ello, en el aprendizaje de los estudiantes (p.e. Murillo, 2002; Fullan, 2002; Stoll, Bollam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006; Hopkins, 2007). Es evidente que, en los albores de la segunda década de este siglo, se necesita de un enfoque que condense todas las lecciones aprendidas en los últimos años y que contribuya eficazmente a una mejora cuantitativa y cualitativa de los centros escolares.

En esa dirección, merece la pena destacar algunas condiciones que hoy se saben elementales para que cualquier proceso de cambio escolar resulte eficaz. Entre ellas, la necesidad por establecer una mayor articulación entre los niveles de centro y aula de modo que se contemplen todas las dimensiones que inciden en el rendimiento de los alumnos, o el desarrollo de la capacidad interna de los centros para que cada escuela pueda impulsar y sostener sus propios procesos de cambio. Asimismo, resulta imprescindible garantizar una vinculación más estrecha entre los esfuerzos de mejora institucional y los resultados de aprendizaje de los alumnos, así como también favorecer el diseño de nuevos modelos de formación profesional al interior de las escuelas que efectivamente impacten en la práctica de enseñanza y en los procesos de aprendizaje. Por último, es imperativo generar una cultura escolar que facilite el cambio y cuya principal finalidad sea convertir al centro en una escuela para la Justicia Social: que trabaje por conseguir una sociedad más justa, a través de una educación más inclusiva, equitativa y de mayor calidad.

El desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) en las escuelas y, en última instancia, la transformación de la escuela en su conjunto en una gran CPA consiste en una estrategia de mejora que por su propia naturaleza incorpora los elementos mencionados. Constituye, igualmente, una herramienta de reforma que se nutre de factores tan esenciales como el liderazgo distribuido, la cultura de trabajo colaborativa, el desarrollo profesional basado en las necesidades de aprendizaje del alumnado, la indagación y la reflexión sobre la práctica y el trabajo sistemático con evidencia, entre otros.

Es indudable que hoy se precisa de un nuevo enfoque para emprender el cambio en las escuelas. El modelo de las CPA ofrece un muy buen ejemplo de cómo la comunidad escolar puede trabajar y aprender de manera conjunta para diseñar y sostener procesos de mejora eficaces (Bolívar, 2000; Stoll *et al.*, 2006; Hopkins, 2007). Desde esta perspectiva, resulta fundamental comenzar por ampliar, en primera medida, los márgenes de actuación profesional de los docentes. Es imperativo que el profesorado conciba su práctica ya no sólo en términos de su trabajo de aula, sino también desde su aporte al desarrollo integral de todos los alumnos, mediante una fuerte implicación con el resto del plantel y con un sólido

compromiso frente a la mejora de la institución. En las CPA los esfuerzos de mejora nacen desde la propia práctica reflexiva de los profesores, y esto no sólo les otorga un especial protagonismo, sino que, a la vez, puede proveer de una gran satisfacción (hoy, muchas veces, ausente) en el desarrollo de su tarea.

No obstante, está claro que primero es necesario repensar ciertas condiciones organizativas y, por sobre todo, culturales de las escuelas, de modo que los centros puedan constituirse en espacios en los que impere la reflexión, la indagación, la colaboración y la colegialidad (Mitchell y Sackney, 2000). De esta forma, transformar a las escuelas en CPA las convertirá de por sí, en instituciones con el potencial de brindar una "mejor calidad de vida" para docentes y alumnos, en tanto podrán generar un ambiente de trabajo en donde los problemas y los éxitos se compartan siempre y en el que el aprendizaje sea la máxima prioridad.

El desarrollo de las CPA presupone entonces una nueva forma de pensar el trabajo docente y una manera diferente de concebir a la escuela. En tiempos ávidos por definir estrategias de mejora más satisfactorias y procesos de cambio más eficientes, las mismas pueden resultar una alternativa interesante como modelo a seguir frente a los desafíos que hoy enfrenta el escenario educativo.

## 1. UN POCO DE HISTORIA (O DE DÓNDE VIENE LO QUE AHORA SABEMOS)

La reacción a los procesos de cambio de carácter fundamentalmente curricular impulsados desde las Administraciones con un enfoque "de abajo a arriba" propio de los años 60, en el que los docentes jugaban un papel de consumidores pasivos, de meros aplicadores de propuestas externas, generó en la década de los 70 el nacimiento del Movimiento de Mejora de la Escuela (Murillo, 2002, 2003). En esos momentos se generalizó la idea de que el centro debe erigirse en el eje del cambio, en tanto se comprobó que las transformaciones impuestas no garantizaban una mejora significativa de los centros y, por consiguiente, de los resultados de aprendizaje (Fullan, 1982).

Así, frente al modelo IDDA (Investigación-Desarrollo-Difusión Adopción) propio de la década de los 60, los procesos de cambio educativo avanzaron hacia una nueva perspectiva. El modelo sucesor podría definirse de la siguiente manera: Iniciación <-> Implantación <-> Continuación <-> Productos (Murillo, 2005). De esta forma, el primer paso consistía en iniciar algún tipo de cambio por parte del centro o la adopción de una iniciativa externa al mismo. Posteriormente, la implantación refería al proceso de aplicación de la innovación o innovaciones dentro del centro. La fase de continuación incluía la institucionalización del cambio una vez generado este impulso inicial, proceso que pretendía sostener y solidificar los resultados en el centro. Las flechas de doble sentido -propias de este modelo- sugieren que el proceso no es completamente lineal, y que las fases más importantes son las situadas en la zona central: la implantación y la continuación.

Hay que destacar que una de las lecciones aprendidas más importantes, de esa primera etapa del Movimiento de Mejora de la Escuela, fue la importancia otorgada a la necesidad por establecer una formación más amplia y más adecuada para el profesorado.

Sin embargo, a pesar de los avances conseguidos, los procesos de cambio no llegaban a ser tampoco completamente exitosos en estos casos. Resultaba relativamente "fácil" que un centro mejorara el rendimiento de los estudiantes si, por ejemplo, se le dedicaba mayor atención o más recursos a dicha escuela, o si se destinaban más profesionales a la tarea asignada. El problema era que cuando la atención o los recursos disminuían se hacía habitual que los centros volvieran a su situación de partida o incluso

que empeoraran. De ahí que en la década de los 90, el foco de atención estuvo dirigido a los esfuerzos de cambio. Si antes se buscaba que los centros mejoraran, en esta fase se procuró centrar la atención en que los centros tuviesen la suficiente capacidad para sostener el cambio. A esta segunda época se le llamó la fase de “la gestión del cambio” (Hopkins y Lagerweij, 1997) o “la capacidad para el cambio” (Fullan, 1998). Según Hopkins y Lagerweij (1997), esta etapa se caracterizó, por un lado, por una mayor colaboración entre investigadores y prácticos, de tal forma que lograran integrar sus estrategias y sus conocimientos de la realidad de manera pragmática, sistemática y racional. Y, por otro, en la existencia de unas nuevas políticas educativas en diferentes países tendentes a dotar de mayor autonomía a los centros para que éstos pudieran asumir sus propias decisiones.

En esta fase se enmarcaron muchos de los programas de mejora de la escuela más exitosos y que más influencia han tenido en el desarrollo de este movimiento. Entre ellos se encuentran el *Halton Project* (Stoll y Fink, 1992) en Canadá, el *Accelerated Schools Project* (Levin, 1993), las iniciativas enmarcadas en la línea de Reestructuración escolar (Elmore, 1990) en Estados Unidos, el famoso proyecto *Improving the Quality of Education For All* (IQEA) (Hopkins, Ainscow y West, 1994); así como el denominado *Schools Make a Difference* (Myers, 1996); y el proyecto *Success for All* (Slavin y Madden, 2001). Todos y cada uno de estos programas nos han legado una serie de lecciones a tener en cuenta para iniciar un proceso de cambio exitoso en los centros educativos.

Centrados en el tema del aprendizaje del profesorado, la principal lección obtenida consistió en entender que la escuela no mejorará si los profesores no evolucionan individual y colectivamente. Aunque los docentes realizan parte de su trabajo en solitario, si el centro en su conjunto pretende evolucionar deben existir muchas oportunidades de desarrollo del profesorado en el que los profesores aprendan juntos. De esta forma, el énfasis en la formación individual del profesorado evolucionó hacia un concepto de aprendizaje colectivo.

Por otra parte, en 1990 se publica un libro no orientado al mundo educativo pero que encuentra en la escuela su principal escenario para el desarrollo y que marca los siguientes años de la Mejora de la Escuela: *la Quinta Disciplina* de Peter Senge (1990). Con él se popularizó el prometedor concepto de “Organizaciones que aprenden”; ésta focalizó gran parte de la literatura sobre desarrollo organizativo en los últimos años de la década de los 90 y en los primeros del nuevo siglo (Argyris, 1992, Senge, Roberts, Ross, Smith y Kleiner, 1994; Bolívar, 2000). Como señala Bolívar (2008), la idea del aprendizaje organizativo se ha movido desde una concepción en la que una organización fomenta el aprendizaje continuo a una en la que éste se utiliza para la mejora y el cambio mismo. A su vez, se ha pasado de pensar a las relaciones como un modo de compartir el conocimiento, a comprender la importancia de fomentar estas relaciones por sí mismas a lo largo de toda la organización. Desde esta perspectiva, las instituciones aprenderán verdaderamente cuando otorguen más capacidad y mayores niveles de poder a los grupos y los individuos que los componen.

Por otro lado, en la última década del pasado siglo, se desarrollaron algunos importantes estudios sobre modelos de trabajo colaborativos entre los docentes (Little, 1990). Desde estos y otros planteamientos similares fue surgiendo paulatinamente la idea de “comunidad” como elemento discursivo y propuesta de trabajo en las escuelas, que apuntaba a combatir la alienación y a facilitar la tarea frente a las crecientes complejidades con las que se fueron enfrentando los profesores en su trabajo diario.

En conclusión, los nuevos enfoques de formación docente unidos a la noción de “organizaciones que aprenden” y a la idea de comunidad en las escuelas tuvieron una significativa impronta en la conformación de la propuesta de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

## 2. HACIA UNA DEFINICIÓN DEL CONCEPTO (O ALGUNOS ANTECEDENTES TEÓRICOS)

La convivencia de múltiples interpretaciones de lo que son las Comunidades Profesionales de Aprendizaje hace que sea realmente complejo aportar una definición mínimamente consensuada (Mitchell y Sackney, 2000; Hord, 2004; Stoll y Louise, 2007; Escudero Muñoz, 2009). Algunas de las ideas más difundidas sobre el significado y naturaleza de las CPA, organizadas en función de su principal enfoque, son las siguientes:

- *Desde una visión centrada en los profesores:* la CPA puede definirse como un grupo de personas compartiendo e interrogándose críticamente sobre su práctica de modo continuo, reflexivo, colaborativo, inclusivo y orientado hacia el aprendizaje de los alumnos (Mitchell y Sackney, 2000; Stoll, Bolam *et al.*, 2006).
- *Desde una visión centrada en la escuela:* según Pankake y Moller (2002) una CPA es una escuela comprometida con el desarrollo de una cultura de aprendizaje colectivo y creativo, caracterizada por unos valores y una visión en común, signada por un liderazgo distribuido y por normas de trabajo colaborativas que fomentan la indagación sobre la práctica en condiciones organizativas que facilitan todos estos procesos.
- *Desde una visión de comunidad escolar más amplia:* Hargreaves (2008) entiende que las CPA son una estrategia organizativa muy poderosa que alienta y empodera a los profesores y a otros miembros de la comunidad a aprender y a trabajar de manera conjunta para mejorar la calidad de vida de todos los participantes. En esta línea, las CPA son también una forma de vida en la que prevalece la preocupación por el desarrollo integral del alumnado pero también por el bienestar de todos los miembros de una comunidad. Por ello destaca que las CPA deben ser comunidades inclusivas, que sepan dar respuesta a la diversidad que traen los alumnos, comprometidas con los ideales de la justicia social, y obligando al gobierno y a sus burocracias a que también se hagan responsables de esta misión.

Otros autores como Vescio, Ross y Adams (2008) entienden que la noción de CPA brinda un modelo de organización escolar que permite maximizar el tiempo dedicado por un centro al desarrollo profesional de sus profesores. El supuesto que subyace a este modelo, según las autoras, radica en que el conocimiento necesario para mejorar las prácticas de enseñanza está situado en las propias experiencias cotidianas de los profesores, y que para alcanzar una mejor comprensión de dicho conocimiento se requiere de reflexiones críticas y socializadas. En cualquier caso, está claro que las CPA ofrecen un enfoque de desarrollo profesional muy potente y por ende consiste en una estrategia de cambio y mejora escolar sumamente eficaz (Hord, 1997).

### 3. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS (O QUÉ HACE QUE UNA ESCUELA PUEDA CONSIDERARSE COMO UNA CPA)

A pesar de no existir una conceptualización única sobre el término y si bien es posible abordar este fenómeno desde diferentes perspectivas, existen ciertas cualidades que constituyen la esencia de este modelo. Para poder afirmar que una escuela es o contiene una Comunidad Profesional de Aprendizaje deben darse ciertas condiciones (Lieberman, 2000; Hord, 2004; Stoll *et al.*, 2006; Stoll y Louis, 2007; Hord y Hirsch, 2008). Entre ellas vale la pena mencionar:

1. **Valores y visión compartida:** toda la comunidad educativa debería consensuar en la visión de la escuela en su totalidad, de modo que las creencias y los objetivos de cada docente sean coherentes con los del centro, determinando objetivos comunes en beneficio de todos los alumnos. En definitiva, sin valores y metas compartidas no existe el sentido de "comunidad".
2. **Liderazgo distribuido:** en una CPA deben brindarse las oportunidades para que diferentes profesionales desarrollen su capacidad de liderazgo en distintas áreas, de modo que se incremente el profesionalismo del equipo docente y esto les permita hacer un mejor seguimiento de su propia tarea.
3. **Aprendizaje individual y colectivo:** en toda CPA se debe especificar qué es lo que la comunidad necesita aprender y cómo debe aprenderlo para luego desarrollar ese aprendizaje dentro del centro o en el marco de alguna red de aprendizaje. Asimismo y tal como se verá posteriormente, las necesidades de aprendizaje del profesorado se establecen a partir de una evaluación de los resultados de aprendizaje del alumnado.
4. **Compartir la práctica profesional:** en el marco de las CPA, la práctica docente deja de ser algo privado para convertirse en una cuestión de dominio público. Se pretende que por medio de observaciones, registros y devoluciones constantes entre los propios docentes, éstos consigan reflexionar sobre su práctica, garantizando así un aprendizaje profundamente pragmático y colaborativo.
5. **Confianza, respeto y apoyo mutuo:** en una CPA se cuida que todos los miembros se sientan apoyados y respetados por el resto de la comunidad educativa. Es por ello que deben prevalecer sensaciones de confianza de modo que todos los participantes cuenten con la contención y la seguridad suficiente para comprometerse y estar activamente implicados en los procesos de mejora. Las diferencias individuales y la disensión son aceptadas dentro de una reflexión crítica que promueva el desarrollo del grupo, no existiendo en principio dicotomía entre individuo y colectividad.
6. **Apertura, redes y alianzas:** para apoyar o fomentar la construcción de CPA en las escuelas, o bien para constituir una CPA que trascienda los límites del centro, se necesita establecer lazos y vínculos sólidos entre los miembros de la comunidad y también con el entorno. Las redes de aprendizaje se constituyen así en espacios para la generación de conocimiento, en tanto los profesores pueden adquirir nuevas ideas mediante el contacto con otros profesionales, promoviendo así el pensamiento innovador.
7. **La responsabilidad colectiva:** uno de los distintivos tal vez más importantes de este modelo y que conforma su naturaleza más esencial radica en que los miembros de una CPA asumen una *responsabilidad colectiva* frente los aprendizajes de todos los estudiantes (Lieberman, 2000;

Hord, 2004). Esta sensación de equipo tan sólida permite, por un lado, que los docentes se atrevan a tomar riesgos a la hora de innovar sin temor a sufrir represalias y, por el otro, los invita a buscar ayuda frente a problemáticas de trabajo determinadas, o bien a compartir los éxitos obtenidos en sus aulas de clase.

8. **Condiciones para la colaboración:** en una CPA deben garantizarse ciertos elementos de orden físico o estructural de modo que se aseguren las condiciones espacio-temporales adecuadas para el trabajo colectivo en el centro. En esta dirección, deben proveerse recursos tales como materiales de trabajo, información, asesores externos u otros elementos requeridos, de modo que la comunidad educativa pueda "encontrarse" para desarrollar el aprendizaje colectivo.

Es importante destacar también que, tal como señala Bolívar (2008), las CPA respetan el "derecho a la diferencia" de sus miembros sin que esto impida una acción común, pues la colegialidad es también una virtud profesional: la individualidad no supone individualismo. Cada persona aporta apoyo y cuidado a otros miembros de la escuela y es así como la gente llega a formar una comunidad de confianza y respaldo mutuo. Pero es importante destacar que la colaboración no funciona sin conflicto. Y dado que una comunidad de aprendizaje, al fin y al cabo, es una comunidad humana, ésta tendrá ciclos de progreso y de regreso, así como sus propios estadios de desarrollo (comienzo, crecimiento y madurez). Es por eso muy importante que se genere un equilibrio sano entre las dualidades grupo-individuo y colaboración-conflicto.

Pero, ¿por qué se habla de comunidades "profesionales"? En un intento por desglosar minuciosamente el concepto, las autoras Stoll y Louise (2007) indican que la palabra "profesional" (de reciente inclusión en el término, antes se hablaba de comunidades de aprendizaje) sugiere que el trabajo de la comunidad se sostiene sobre la base de:

- un cuerpo técnico y especializado de conocimiento,
- una ética de servicio que orienta a los educadores a satisfacer las necesidades de los alumnos,
- una identidad colectiva fuerte a través del compromiso profesional de los miembros, y
- una autonomía profesional desarrollada bajo la regulación colegiada sobre la práctica y los estándares de actuación profesionales.

Por otra parte, las CPA, por su misma condición, deberían ser siempre *sistemas abiertos y sensibles* al ambiente externo (Molina, 2005), ya que sólo así se podrá dar respuesta a las múltiples demandas que la comunidad dirige hacia la escuela. Por ello es tan importante que una CPA se nutra de las voces de todos los miembros de la comunidad educativa, alentando a la participación comprometida de la familia, así como también de todos aquellos actores involucrados (directa o indirectamente) en los procesos de enseñanza y aprendizaje: personal administrativo, personal no docente, inspectores, etc.

En síntesis, si la principal fortaleza de una CPA radica en su capacidad por incrementar los niveles de conocimiento de todos los participantes de la comunidad educativa y, en consecuencia, mejorar la práctica de todo el centro al mismo tiempo, está claro que para que esto suceda deben darse ciertas condiciones culturales y estructurales dentro de las escuelas. Así pues, las características mencionadas en este apartado pretenden avanzar sobre la demarcación de estas condiciones, brindando así algunas ideas clave que acompañen la implementación satisfactoria de esta estrategia.

#### 4. LAS MODALIDADES DE TRABAJO (O QUÉ DEBERÍA SUCEDER CUANDO LOS PROFESORES SE JUNTAN)

Para que el trabajo colaborativo de los profesores no quede en un mero diálogo retórico, sino que los intercambios sean el núcleo del desarrollo profesional docente de modo que éstos incidan en el aprendizaje de los alumnos, se deben tener en cuenta algunos elementos cruciales a la hora de implementar estos espacios de aprendizaje colaborativo.

En esa dirección conviene rescatar un estudio en el que se examinaron los diálogos desarrollados entre dos pequeños grupos de profesores de diferentes escuelas para determinar de qué manera y bajo qué condiciones estas conversaciones podían generar un aprendizaje profesional que fortaleciera la práctica de enseñanza y, a la vez, reforzara el sentido de comunidad (Little y Horn, 2007). Las autoras encontraron que el proceso de aprendizaje se iniciaba cuando, primero, los profesores asumían que un problema podía clasificarse como algo "normal", como una situación habitual dentro de la práctica. Una vez identificada la problemática, el aprendizaje se generaba a raíz de una serie de comentarios, reflexiones, interrogantes y consejos que permitían extenderse a algún aspecto del problema, lo cual derivaba en el desarrollo de principios más generales sobre la enseñanza.

En otras palabras, Little y Horn (2007) sugieren que los diálogos colaborativos entre profesores deberían incluir intercambios que permitan identificar, elaborar y reconceptualizar los problemas surgidos desde la práctica. Esto significa que cuando se plantea un problema concreto sobre la práctica se deben formular una gran cantidad de preguntas para poder desentrañar la complejidad y la ambigüedad del caso a medida que se interpreta, se reflexiona y se explica dicho fenómeno. Los "buenos diálogos" son aquellos que se centran en relatos acerca de la experiencia cotidiana de los docentes y sus vicisitudes, de modo que la práctica de clase pueda transformarse en algo visible, compartido y público.

Asimismo, las conversaciones y los diálogos colaborativos entre docentes deben centrarse en cómo asegurar que los alumnos estén efectivamente aprendiendo (Dufour, 2004); es decir, que toda la comunicación y el intercambio entre los profesionales deben estar siempre enfocados en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Es por ello que los profesores deberían encontrar una manera de sistematizar sus intercambios para garantizar que sus conversaciones deriven en una mejora significativa de los resultados de aprendizaje de los alumnos. En esta línea, Hord y Hirsh (2008) rescatan una pauta de trabajo que permitiría maximizar la capacidad de aprendizaje colectivo del profesorado, organizando sus diálogos alrededor de distintas cuestiones y a través de una serie de etapas:

1. **Se identifican y definen las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.** Se determinan objetivos en tanto resultados de aprendizaje esperados. Para ello debe trabajarse con evidencia, con datos provenientes del propio centro que sean objeto de análisis sistemático por parte de los profesores implicados. El desafío consiste en convertir los datos de la realidad en información valiosa, relevante y útil para los profesores.
2. **Se especifican las prioridades de mejora a partir de los datos.** Sobre la base de un análisis riguroso de la evidencia, se determinan las áreas a mejorar y se acuerdan los aspectos prioritarios entre el equipo docente.
3. **Se seleccionan prácticas o programas específicos.** Los profesores estudian distintas alternativas para poder seleccionar estrategias o programas específicos que permitan mejorar los aprendizajes del alumnado frente a las necesidades identificadas anteriormente. Esta es la

- instancia en la que el profesorado decide adoptar una innovación, ya sea como estrategia planificada por el propio equipo o bien como recurso aprendido de alguna otra experiencia.
4. **Se establecen las necesidades de formación.** Una vez definida la estrategia o innovación, los profesores deben aceptar y acordar sus necesidades de formación profesional, de modo que esto les habilite a implementar nuevos conocimientos o prácticas en la enseñanza. Todo proceso de innovación requiere de algún tipo de capacitación en este sentido y es fundamental que el profesorado sea quien decida y acuerde acerca de cuál es la forma más adecuada de incorporar estas nuevas competencias.
  5. **Se define la formación profesional.** El profesorado determina lo que debe aprender y cómo va a hacerlo y todos los miembros participan activamente en este proceso de adopción de estrategias formativas. Es importante que en el marco de una CPA el centro y, en particular, su equipo directivo acompañe y apoye las decisiones adoptadas por el cuerpo docente.
  6. **Se implementan las innovaciones.** Los profesores implicados deben, una vez finalizada la instancia de formación, implementar las nuevas estrategias elegidas para procurar mejorar el aprendizaje del alumnado.
  7. **Se evalúa el proceso de implementación.** Se revisa y se analiza la implementación, para evaluar y hacer un seguimiento de la incidencia de estas innovaciones y así valorar el impacto que estas tienen sobre el aprendizaje de los estudiantes.
  8. **Se establecen nuevas necesidades de mejora.** En función de los posibles reajustes que exija el proceso de desarrollo e implementación o según surjan nuevas áreas de mejora, los profesores pueden detectar sus necesidades de formación, reiniciando así el ciclo de mejora.

Este particular modelo de trabajo demuestra entonces cómo puede organizarse el trabajo colaborativo entre el profesorado de modo que éste impacte efectivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado. No obstante, conviene recordar que para que este proceso de aprendizaje colaborativo resulte eficaz se requiere de una serie de condiciones y herramientas de trabajo que permitan conseguir buenos resultados en materia de mejora.

En ese sentido, es importante remarcar que la recogida sistemática de información para ser utilizada posteriormente, a modo de evidencia, es una parte esencial en este proceso. Por ello resulta por demás relevante que la detección de necesidades de mejora se realice sobre la base de una perspectiva multinivel que contemple todos los aspectos de la escolaridad de los estudiantes. Esto significa que la evidencia a recolectar puede estar basada no sólo en los resultados finales de aprendizaje, sino también en el clima escolar, los recursos e infraestructura disponibles, las expectativas de enseñanza, la participación del alumnado, el liderazgo escolar, etc. (Mitchell y Sackney, 2000). Todas ellas, y muchas otras variables, pueden estar afectando dichos resultados y es por eso fundamental que la evidencia con la que se trabaja sea lo más amplia posible. A su vez, los profesores deberían establecer un análisis y una reflexión profunda sobre los datos empíricos que permita eventualmente alcanzar determinados consensos sobre las interpretaciones generadas a partir de dicha evidencia.

Otra herramienta de trabajo esencial al interior de las CPA es la indagación sobre la práctica. Esta estrategia o modalidad de trabajo pretende combinar el conocimiento teórico previo del profesor con el conocimiento práctico de grupos y escenarios concretos de aprendizaje. Esta estrategia permite, en definitiva, recuperar los eventos cotidianos, las normas, las prácticas de la enseñanza, etc., de modo que

lo “naturalizado” se haga visible y se convierta así en objeto susceptible de reflexión y modificación (Cochran-Smith y Lytle, 2003). Cuando los profesores recaban información, cuando observan clases, analizan evidencia, interpretan los datos y discuten acerca de sus posibles significados están haciendo ejercicio de su capacidad indagadora. Es importante promover este tipo de habilidades y actitudes entre los docentes para que las CPA sean espacios de desarrollo profesional eficientes y enriquecedores.

## 5. LAS CONDICIONES DE DESARROLLO (O CUÁLES SON LOS FACTORES INTERNOS QUE IMPULSAN Y SOSTIENEN A LAS CPA)

La multiplicidad de definiciones que coexisten en relación con el término enriquece también su flexibilidad y permite que, sobre la base de determinados presupuestos teóricos, cada centro explore nuevos horizontes de actuación relacionados con este modelo (Escudero, 2009). No obstante, algunos estudios ofrecen ciertos lineamientos y pautas de acción que pueden resultar muy útiles a la hora de intentar desarrollar este modelo en diversos contextos. A continuación se destacan algunas estrategias que facilitarían implementar una CPA en los centros educativos.

### 5.1. Fomentar una cultura de colaboración

Al igual que en todo proyecto de innovación o programa de mejora, los esfuerzos dedicados al establecimiento de una cultura escolar que acompañe estos procesos deben tomarse como punto de partida para que el resto del ciclo no se entorpezca y evitar una fuerte resistencia por parte de los miembros de la comunidad.

Ante la pregunta de cómo desarrollar en este caso una cultura que propicie y acompañe la creación y sostenimiento de CPA, lo primero a tener en cuenta es que el rasgo distintivo de la misma debe ser su matiz colaborativa. Fullan y Hargreaves (1997) explican que lo que caracteriza a las culturas escolares colaborativas no son tanto las reuniones o los procedimientos burocráticos, sino aquellas cualidades, actitudes y conductas generalizadas de ayuda, apoyo y apertura, que abarcan todos los momentos, todos los días y todas las relaciones del centro. Una cultura de colaboración implica saber valorar a las personas y a los grupos a los que pertenecen, lo cual permite generar las condiciones que posibiliten luego establecer instancias de trabajo colaborativas y satisfactorias.

Para favorecer una cultura colaborativa, la dirección y, posteriormente, el resto del cuerpo docente podrían encarar una serie de estrategias como, por ejemplo, estimar y evaluar positiva y abiertamente la colaboración entre profesionales, reconocer y premiar el trabajo en equipo, motivar la recolección de datos, análisis e interpretación sobre temas en común, entre otras.

### 5.2. Impulsar una re-estructuración organizativa

Tal como se ha dicho, un aspecto prioritario a considerar por las escuelas que deseen desarrollar este modelo es una reestructuración de los tiempos y espacios escolares. Los centros deberían revisar y reconstruir sus horarios priorizando y posibilitando el encuentro entre los profesionales, de modo que estos puedan dedicarle un tiempo sustancial al trabajo con sus pares.

En esta dirección, deberían fomentarse, por ejemplo, espacios de planificación conjuntos entre profesores u otros profesionales, u organizar más reuniones regulares por departamento, así como también establecer canales y redes de comunicación más eficientes entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (Louis, 2008).

En muchas ocasiones, algunos centros pueden encontrar particularmente conveniente generar nuevos roles o estructuras para promover el trabajo colaborativo, por ejemplo, asignar profesores encargados, proponer que ciertos docentes actúen como asesores en otras áreas, o bien elegir a profesores que actúen de mentores.

### 5.3. Favorecer el liderazgo docente

La CPA no es sólo una comunidad de aprendizaje sino también una comunidad de líderes (Mitchell y Sackney, 2000; Harris y Lambert, 2003). Esto significa que el docente ya no es un agente dedicado exclusivamente a impartir su asignatura, sino que pasa a conformar un equipo de trabajo que toma mayor conciencia de las áreas de mejora de la escuela, a la vez que decide cómo encarar dichos procesos de cambio.

Es por ello que ante la intención de desarrollar una CPA es imperativo reconocer que el liderazgo docente es fundamental como herramienta para promover y sostener esta estrategia de mejora. El liderazgo docente es una perspectiva de actuación profesional que implica salir del aula, ampliar la mirada por fuera de las fronteras disciplinarias para identificarse con y contribuir en una comunidad de profesores que se influyen mutuamente para mejorar las prácticas de todo el centro (Harris y Lambert, 2003).

Asimismo, en una CPA el liderazgo debe operar en y a través de todo el sistema, es decir que todas las personas tienen cierto nivel de poder y, a su vez, distintos tipos de poder son atribuidos a diferentes roles (Mitchell y Sackney, 2000; Jackson y Temperley, 2003; Louis, 2008). Es por ello que favorecer el liderazgo docente es una estrategia fundamental a la hora de desarrollar una CPA para que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan empoderados y comprometidos con los procesos de cambio y mejora en el centro.

### 5.4. Generar un clima escolar propicio

Para promover el trabajo en equipo es indispensable salvaguardar los vínculos interpersonales sobre los cuales se asienta la tarea. Por eso es que la confianza, la honestidad y el respeto son los elementos fundamentales de un clima institucional que pretenda acompañar el desarrollo de una CPA (Louise, 2008).

Por un lado, son necesarios altos niveles de confianza para que los profesores no sientan temor ni vergüenza a la hora de preguntar, arriesgar, innovar, observar a otros y dejarse observar. Por su parte, el respeto se traduce en interacciones que sean seguras, en las que nadie se sienta atacado, y en las que todos los participantes se sientan emocionalmente seguros y profesionalmente apoyados. Es importante generar así un clima de trabajo en el que se pueda desafiar el *status quo*, en donde las preguntas sean bien recibidas y las ideas más extrañas sean bien escuchadas (Mitchell y Sackney, 2000).

A título de reflexión, todo parece indicar que no es tanto una cuestión de recursos materiales sino más bien una cuestión de cultura y buena voluntad lo que va a permitir desarrollar una CPA como estrategia de mejora en los centros escolares. Tal como se ha demostrado, no se requieren de reestructuraciones masivas ni de grandes inversiones de dinero sino que se trata, en realidad, de poder generar espacios que desafíen la estructura tradicional de las escuelas. A fin de cuentas, el mayor reto consiste en convertir a los centros educativos en lugares de trabajo más acogedores y gratificantes para los profesores, en los que el aprendizaje esté a la orden del día. Sin duda alguna, el alumnado se verá altamente beneficiado por contar con un cuerpo docente no sólo mejor capacitado, sino también y fundamentalmente, más feliz y mucho más satisfecho.

## 5.5. Repensar la dirección escolar

El último factor interno que fomenta el desarrollo y sostiene las CPA es la dirección escolar. Efectivamente, parece necesario que el equipo directivo impulse, desde su posición de liderazgo, una cultura de colaboración en la escuela. En concreto, puede promover debates que permitan llegar a un consenso acerca de lo que significa el aprendizaje y el trabajo colaborativo y, a la vez, ofrecer espacios de intercambio personales y profesionales para que esto suceda (Huffman, y Jacobson, 2003).

En todo caso, el trabajo del equipo directivo en su conjunto debe redefinirse en función de los nuevos retos que tiene por delante. Dada su transcendencia, dedicamos un apartado completo a aportar algunas ideas sobre cómo debe ser ese nuevo liderazgo directivo para conseguir desarrollar y potenciar una CPA.

## 6. LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE (O CÓMO LIDERAR LAS CPA)

Como se acaba de señalar, una de las condiciones necesarias para desarrollar una CPA es el apoyo y la implicación activa del liderazgo en todos los niveles (Mulford y Silins, 2003; Mulford, Silins y Leithwood, 2004). Efectivamente, tanto la dirección escolar como el liderazgo compartido de todos los docentes son recursos imprescindibles para esta tarea.

Centrándonos en el papel de los directivos escolares, parece evidente que tanto la actitud como las acciones que desarrollan estos profesionales en una CPA son diferentes a las que asumen en escuelas tradicionales. Obviamente, ellos no pueden asegurar que la escuela se convierta en una CPA, pero sí crear las condiciones para lograr el compromiso y la implicación de los docentes como elementos imprescindibles para su transformación y desarrollo. Así, el equipo directivo debe ser capaz de aprovechar el talento y las fortalezas de cada uno de los miembros de la comunidad y motivarles a cumplir sus objetivos tanto a nivel profesional como personal (Molina, 2005). Asimismo, los directivos deben flexibilizar ciertas variables temporales y espaciales para que toda la organización del centro se estructure de forma tal que apoye la colaboración y el aprendizaje continuo de los profesores. Para ello, deben o bien diseñar nuevos tiempos y espacios adecuados para estimular el diálogo con los colegas o bien reestructurar los programas y la asignación del trabajo ya estipulada. Pero en definitiva lo más importante es que los líderes estén firmemente convencidos de que sus escuelas pueden convertirse en verdaderas comunidades profesionales de aprendizaje y encarrilar todos los esfuerzos en esa dirección, tanto para el beneficio o mejora de la propia institución y los profesores, como para el de los estudiantes.

En estos años, se han propuesto tres modelos de liderazgo directamente relacionados con esta idea y que aportan algunos elementos clave: el liderazgo pedagógico, el liderazgo distribuido y el liderazgo para el aprendizaje. Aun cuando los tres comparten muchos elementos, cada uno de ellos se focaliza en aspectos específicos. El liderazgo pedagógico, en primer término, se centra en el desarrollo profesional del docente, así como en las cuestiones más puramente educativas de la escuela (Blase y Blase, 1999; Marks, 2003; Levačić, 2005; Busher, 2006). El liderazgo distribuido (Bennet, Wise, Woods y Harvey, 2003; Spillane, 2006; Harris, 2004, 2008, 2009, López Yañez y Lavié, 2010) enfatiza la idea de que el liderazgo no es tarea ni de una persona ni de un equipo, sino de toda la comunidad y, por último, el liderazgo para el aprendizaje centrado en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes y de los profesores (Robinson, 2007; Day, Sammons, Hopkins, Leithwood y Kington, 2008; CEPPE, 2009, MacBeath y Dempster, 2009; Bolívar 2010). Algunas de las ideas que de los tres pueden ser recogidas y que configuran una lista incompleta de prioridades de acción de estos líderes formales son:

1. **Crear una cultura de aprendizaje para todos.** Según DuFour y Marzano (2009), los directores deberían dedicar, como primera medida, un tiempo considerable a capacitar a los profesores para que puedan construir equipos de trabajo colaborativos que promuevan su aprendizaje y desarrollo profesional. En este sentido, los equipos directivos deberían enfocar sus esfuerzos en:
  - Asegurar que el tiempo de reunión se dedica a desarrollar temas o preguntas que afectan directamente al aprendizaje de los estudiantes.
  - Compartir su propio proceso de aprendizaje con los restantes miembros del centro, a la vez que brindar las oportunidades para que los profesores incorporen prácticas semejantes.
  - Apoyar todas las actuaciones reflexivas de los docentes.
2. **Favorecer el desarrollo de liderazgos compartidos.** Los directivos han de caminar en la senda de distribuir información, competencias y responsabilidades entre los docentes y la comunidad escolar, de tal forma que sea la comunidad en su conjunto la que asuma el liderazgo en diferentes facetas. En esta idea, la dirección -el liderazgo formal- debe asumir un nuevo rol de mediador y dinamizador, más que de gestor o único responsable.
3. **Generar las condiciones para que se genere esta cultura de apoyo y colaboración mutua.** Como se ha señalado anteriormente, se necesita de condiciones tanto de tiempo como de espacio, así como apoyo y refuerzo entre los miembros de la comunidad educativa. En definitiva, se trata de reorganizar la escuela de tal forma que el aprendizaje colectivo, la colaboración y el apoyo estén en el centro de la actividad escolar.
4. **Asegurar el aprendizaje de estudiantes y docentes.** Otra conjunto de acciones de los directivos que promueven el desarrollo de las CPA va dirigido a garantizar que, efectivamente, tanto los estudiantes como la comunidad escolar estén en continuo crecimiento. En este sentido, el papel del seguimiento y evaluación de las acciones cobra una trascendental importancia: el directivo ha de tener como prioridad garantizar el aprendizaje global de toda la organización.
5. **Favorecer la auto-reflexión y la investigación.** Sólo habrá crecimiento a partir de un análisis crítico del propio trabajo desarrollado. La autocomplacencia no tiene cabida en las CPA, de esta forma una de las tareas fundamentales de los directivos es favorecer el aprendizaje a partir de la investigación y la auto-reflexión. Básicamente, se pueden distinguir tres propuestas para desarrollar las CPA fomentando la auto-reflexión para la mejora escolar (Stoll, Bolam y Collarbone, 2002; Jackson y Temperley, 2005):
  - Promover la investigación y la evaluación en la escuela, en los departamentos y en cada una de las aulas.
  - Adoptar un modelo de recogida, análisis y utilización de los datos en el curso del desarrollo del trabajo. Ejemplos de ellos podrían ser los resultados escolares o los informes de la inspección.
  - Buscar y utilizar investigación relevante y práctica generada por investigadores externos que contribuya realmente al aprendizaje y desarrollo de todos.

## 7. EL IMPACTO SOBRE LA PRÁCTICA (O POR QUÉ LAS CPA PROMUEVEN LA INNOVACIÓN EN LOS CENTROS)

Frente a toda estrategia de mejora prevalece la pregunta acerca de su real impacto en el aprendizaje de los estudiantes. En este caso, cabría interrogarse si convertir a las escuelas en Comunidades Profesionales de Aprendizaje resulta un camino eficaz para potenciar la capacidad interna de los centros y, en consecuencia, generar mejores procesos de aprendizaje en los estudiantes. La respuesta, a estas alturas y frente a la evidencia que aportan algunas investigaciones (Bolam *et al.*, 2006; Vescio *et al.*, 2008), no puede ser negativa; sin embargo, parece pertinente dar los penúltimos brochazos a este artículo reflexionando acerca de cuáles son las claves de esta propuesta que hace que sea capaz de promover innovaciones en los centros que la desarrollan.

A lo largo del artículo se ha visto cómo las CPA incorporan, por su propia naturaleza, una mayor vinculación entre los niveles de escuela y aula, una formación docente adecuada a las necesidades del centro y una mayor trascendencia al factor cultura como elementos clave en todo proceso de cambio. Efectivamente, cuando una escuela comienza a funcionar como una CPA asume y responde a todas estas dimensiones. A su vez, una CPA propiamente dicha permite que los profesores reflexionen e indaguen sobre su propia práctica para poder detectar las necesidades de mejora en relación con el aprendizaje de los alumnos. Este ejercicio no sólo representa una interrelación constante entre la formación docente y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sino que además este modelo de trabajo, una vez instalado, renueva la cultura colaborativa que impregna todos los niveles de la escuela, generando así un proyecto de centro compartido por todos.

En esta dirección se manifiestan Vescio, Ross y Adams (2008) al afirmar que el cambio en la cultura profesional de una escuela es probablemente uno de los mayores beneficios que aporta la implementación de CPA. Al parecer, son las propias características de este modelo las que permiten promover cambios en la cultura de enseñanza: la colaboración entre los docentes, la "apertura" de su práctica y la reflexión sobre ella, un mayor foco en las necesidades de los alumnos y el desarrollo del liderazgo docente para tomar decisiones acerca de la mejora de los procesos de aprendizaje y de la gestión del centro.

En particular, el objetivo de las CPA es mejorar la eficacia de los profesores y su práctica de enseñanza, y esto se hace posible porque este modelo:

- promueve el desarrollo profesional al recrear un ambiente que apoya el aprendizaje de los docentes, alentando a la innovación como solución alternativa a las problemáticas detectadas,
- fomenta el trabajo grupal y la discusión, lo cual permite a los docentes revisar sus ideas previas o supuestos personales en un marco de intercambio, y
- genera de por sí un mejor ambiente de trabajo y, por tanto, un mejor clima en la escuela.

Por lo tanto, tal y como argumenta Molina (2005), las CPA reducen el tradicional aislamiento del profesorado, incrementan el compromiso con la misión y las metas de la escuela, generan una responsabilidad compartida frente al desarrollo integral de los estudiantes y producen aprendizajes poderosos que ayudan a definir la buena enseñanza y la buena práctica del aula. En cierta medida,

generan una mayor satisfacción en los profesores y consiguen que estos alcancen una moral más alta logrando, en consecuencia, reducir el absentismo y la tensión que la tarea docente suele generar.

En una investigación desarrollada por Huffman y Jacobson (2003) se encontró, además, que algunas escuelas que incorporaron este modelo pudieron incrementar los niveles de comprensión y comunicación entre sus miembros, mejorar la capacidad para resolver problemas, desarrollar procesos de cambio bien organizados y construir el sentido de comunidad de manera colectiva. Esencialmente, la investigación ha demostrado que algunas escuelas pueden superar las barreras y los desafíos que acompañan a los esfuerzos de reforma cuando los profesionales y la escuela en su totalidad se organizan como una CPA (Hord, 2004).

## 8. PALABRAS FINALES (O LO QUE QUEDA POR DELANTE)

Mejorar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos es, hoy por hoy, un imperativo en Iberoamérica. Recibir una educación de calidad es uno de los derechos básicos de todo ser humano; derecho que, sin embargo, en excesivas ocasiones no se está cumpliendo. Sin restar un ápice la responsabilidad que la sociedad en su conjunto tiene sobre ello, parece claro que la escuela y sus profesionales deben dar el primer paso. Ellos y ellas son quienes más saben, los que pueden y deben hacerlo.

La idea de base es sencilla: para hacer las cosas de forma diferente y mejor hay que aprender. Si queremos una mejor enseñanza y una mejor educación primero hay que aprender. Pero el aprendizaje no es una tarea personal y solitaria, es colaboración, ayuda y apoyo. Es por ello que resulta fundamental desprivatizar las aulas para convertirlas en espacios de encuentro y responsabilidad compartida. Solo así se podrán garantizar procesos de aprendizaje más eficaces para los profesores que, consecuentemente, deriven en prácticas de enseñanza más satisfactorias.

Convertir las escuelas en Comunidades Profesionales de Aprendizaje no sólo implica una nueva organización escolar, ni se trata de establecer un conjunto de actividades que los docentes deban cumplir, ni pretende consolidar una nueva forma de dirigir los centros o una visión diferente sobre el liderazgo escolar. En realidad, es un poco de todo eso pero también mucho más. Pensar en CPA implica gestar una nueva cultura escolar basada en unos principios novedosos para la acción individual y grupal. Es también pensar en un modelo de trabajo que nos invita a soñar con centros mucho más cálidos, eficientes y equitativos, tanto para los profesores como para los alumnos. Es, asimismo, una estrategia de mejora que permite que cada escuela identifique y utilice lo mejor que tiene de sí para potenciar el alcance de su trabajo. Es todo esto y mucho más.

Sin embargo, merece la pena aclarar que para alcanzar esta nueva cultura y desarrollar este modelo no alcanza con la acción de los docentes, ni siquiera con el trabajo del equipo directivo, por muy concienciados que estén. Las administraciones públicas tienen también una gran cuota de responsabilidad a la hora de apoyar, acompañar y facilitar los procesos necesarios para convertir a las escuelas en CPA. Por su parte, las universidades también están implicadas en este desafío desde la recogida y difusión de experiencias exitosas; y en un sentido más amplio, la familia y la sociedad tampoco pueden quedarse al margen de estos esfuerzos. Tal como ya se ha manifestado, implementar y desarrollar CPA es un reto que debe afrontarse de manera conjunta, en el que todos los miembros de la comunidad deben estar fehacientemente comprometidos.

No obstante, y con la esperanza de no maltratar al lector insistiendo en los pasos que las administraciones públicas tienen que dar para facilitar este camino, conviene sí retomar algunas condiciones que éstas deben garantizar en orden a mejorar la situación actual en las escuelas. Entre ellas, el establecimiento de sueldos dignos, jornadas más razonables y tiempos para el trabajo en equipo que favorezcan el aprendizaje. A su vez, deben apoyar las instancias de formación continua, así como todos los espacios y recursos que permitan potenciar el desarrollo profesional de los profesores. En particular, es importante que detenten una alta valoración hacia la profesión docente, reconociendo a los profesores como lo que son: unos buenos profesionales que para realizar mejor su tarea necesitan del apoyo y la colaboración de la comunidad entera, tanto dentro como fuera de la escuela.

Convertir, entonces, a los centros en Comunidades Profesionales de Aprendizaje es una estrategia de mejora extremadamente interesante, pero aún así no debe olvidarse que se trata sólo de una estrategia. No sería justo tampoco pretender que ésta (o cualquier otra estrategia de mejora) contenga dentro de sí las respuestas a todos los problemas de la educación. Sin embargo, en tanto modelo de trabajo que afecta a toda la experiencia escolar, representa un interesante camino hacia la consecución de escuelas de mayor calidad, en el marco de una educación en y para la Justicia Social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argyris, C. (1992). *On organizational learning*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Bennet, N., Wise, C., Woods, P. y Harvey, J. (2003). *Distributed Leadership*. London: NCSL.
- Blase, J. y Blase, J. (1999). Principals' instructional leadership and teacher development: Teacher perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 35, pp. 349-378.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. y Wallace, M. (2006). *Creating and sustaining effective professional learning communities* [Research report]. London: DfES and University of Bristol.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2008). Avances en la gestión e innovación de los centros. En A. Villa (coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*, pp. 291-317. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), pp. 79-106.
- Busher, H. (2006) *Understanding educational leadership*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la Investigación empírica. ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), pp. 19-33.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*, pp. 65-80. Barcelona: Octaedro.

- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K. y Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: policy and research contexts. *School Leadership and Management*, 28 (1), pp. 5-25.
- Dufour, R. (2004). What is a "professional learning community?". *Educational Leadership*, 61(8), pp. 6-11.
- Dufour, R. y Marzano, R. (2009). High leverage strategies for principal leadership. *Educational Leadership*, 66 (5), pp. 62-68.
- Elmore, R.F. (1990). *Restructuring schools*. Oakland, CA: Jossey-Bass.
- Escudero, J.M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la Educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, pp. 7-31.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Ontario: OISE Press.
- Fullan, M. (1998). *The meaning of educational change: a quarter of a century learning*. En A. Hargreaves (Ed.), *International handbook of educational change*, pp. 214-230. Dordrecht: Kluwer.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: M.C.E.P.
- Hargreaves, A. (2008). Leading professional learning communities. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining professional learning communities*, pp. 175-197. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harris, A. (2004) Distributed leadership and school improvement. *Educational Management. Administration & Leadership*, 32(1), pp. 11-24.
- Harris, A. (2008) *Distributed school leadership*. London: Routledge.
- Harris, A. (2009) (Ed.) *Distributed leadership. Different perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Harris, A. y Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Harris, A. y Muijs, D. (2005) *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a Great School. Realizing the potential of system leadership*. Maidenhead-Berkshire: Open University Press.
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds et al. (Eds), *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, pp. 71-101. Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Hopkins, D., Ainscow, M. y West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Hord, S. (1997) Professional Learning Communities: What are they and why are they important? *Issues... About Change*, 6(1), Disponible en de <http://www.sedl.org/change/issues/issues61.html>
- Hord, S. (Ed.) (2004). *Learning together. Leading together. Changing schools through professional learning communities*. New York: Teachers Collage Press.
- Hord, S. y Hirsh, S. (2008) Making the promise a reality. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining Professional Learning Communities*, pp. 23-40. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Huffman, J. y Jacobson, A. (2003). Perceptions of professional learning communities. *International Journal of Leadership in Education*, 6(3), pp. 239-250.
- Jackson, D. y Temperley, J. (2005). *Improving schools through collaborative enquiry*. London: Continuum.
- Jackson, D. y Temperley, J. (2007). From Professional Learning Community to Networked Learning Community. En L. Stoll y K. Seashore-Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, depth and dilemmas*, pp. 45-62. Columbus, OH: Open University Press.
- Levačić, R. (2005). Educational leadership as a causal factor. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), pp. 197-210.
- Levin, H. (1993). Learning from accelerated schools. En H.J. Block, S.T. Everson y T.R. Guskey (Eds.), *Selecting and integrating school improvement programs*, pp. 267-288. New York: Scholastic Books.
- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities. *Journal of Teacher Education*, 51(3), pp. 221-227.
- Lieberman, A. y Miller, L. (1984). *Teachers, their world, and their work*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Little, J. (1990). Teachers as colleagues. En A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures*, pp. 165-193. New York: Falmer Press.
- Little, J. y Horn, I. (2007). 'Normalizing' problems of practice: converting routine conversation into a resource for learning in professional communities. En L. Stoll y K.S. Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*, pp. 79-92. Columbus, OH: Open University Press.
- López Yáñez, J. y Lavié, J.M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14(1), pp. 71-98.
- Louis, K.S. (2008) Creating and sustaining professional communities. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.), *Sustaining Professional Learning Communities*, pp. 41-58. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- MacBeath, J. y Dempster, N. (Eds.) (2009). *Connecting leadership and learning. Principles for practice*. London: Routledge.
- Marks, H.M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration quarterly*, 39(3), pp. 370-387.
- McLaughlin, M.W. (1990). The rand change agent study revisited: macro perspectives, micro realities. *Educational Researcher*, 19(9), pp. 11-16.
- Mitchell, C. y Sackney, L. (2000). *Profound improvement. Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Molina, E. (2005) Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, pp. 235-250
- Mulford, B. y Silins, H. (2003). Leadership for organizational learning and improved student outcomes – what do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33(2), pp. 175–195.
- Mulford, B., Silins, H. y Leithwood, K. (2004) *Leadership for organisational learning and student outcomes: a problem-based learning approach*. Dordrecht: Kluwer.

- Murillo, F.J. (2002). La "Mejora de la Escuela": concepto y caracterización. En F.J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F.J. (2003). El Movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Disponible en; <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf>.
- Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE - Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), pp. 11-24.
- Myers, K. (1996). *School improvement in practice: schools make a difference project*. London: Falmer Press.
- Pankake, A. y Moller, G. (2002). *Professional learning communities: a synthesis of a five-year study*. Paper presented to the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, April.
- Robinson, V.M.J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, New South Wales: Australian Council for Educational Leaders.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. New York: Longman.
- Senge, P. (1990). The fifth discipline. The art and practice of the learning organization. New York: Doubleday/Currency.
- Senge, P., Roberts, C., Ross, R., Smith, B. y Kleiner, A. (1994). *The fifth discipline fieldbook. Strategies and tools for building a learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Slavin, R.E. y Madden, N.A. (Eds) (2001). *Success for all. Research and Reform in Elementary Education*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. London: Jossey-Bass.
- Stoll, L. y Fink, D. (1992). Effecting school change: the Halton approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(1), pp. 19-41.
- Stoll, L. y Louis, K.S. (Eds.) (2007). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Columbus, OH: Open University Press.
- Stoll, L., Bolam, R. y Collarbone, P. (2002). Leading for change: Building capacity for learning. In K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration*, pp. 41-74. Dordrecht: Kluwer.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), pp. 221-257.
- Vescio, V., Ross, D. y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, pp. 80-91.



## LOS MAPAS DE COMPETENCIAS: UNA HERRAMIENTA PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

*María José García SanPedro y Joaquín Gairín Sallán*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2011) - Volumen 9, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art5.pdf>

Fecha de recepción: 24 de noviembre de 2010  
Fecha de dictaminación: 18 de diciembre de 2010  
Fecha de aceptación: 28 de diciembre de 2010



Los cambios en el sistema universitario se hacen cada día más evidentes en los distintos contextos y, a diario, se constatan los esfuerzos por unificar criterios, facilitar la movilidad y el reconocimiento de la formación y de las competencias adquiridas en este nivel educativo. En España, la implantación de las titulaciones de acuerdo a las directrices del Proceso de Bolonia ya es una realidad; no obstante, la integración efectiva de las competencias en los nuevos títulos de Grado es una cuestión que merece ser estudiada con mayor detenimiento.

La literatura señala que un desarrollo efectivo de las competencias depende de las oportunidades para ponerlas en práctica. En esta línea, un enfoque *realmente efectivo* de las competencias implica un programa estructurado y coherente a lo largo de todo un plan de estudios (Drummond, Nixon y Wiltshire, 1998). Pero esta articulación conlleva el desarrollo de un modelo de enseñanza centrado en el estudiante que garantice oportunidades para adquirir las competencias, lo cual es un desafío que alcanza la dimensión de *cambio conceptual* (Berdrow y Evers, 2009; Crebert, 2002; Díaz Barriga, 2006; González Bernal, 2006 y 2008; González Sanmamed, 2005; Sumsion y Goodfellow, 2004).

En este sentido, la integración de las competencias en el currículo universitario no sólo hace evidente un cambio metodológico que asegure oportunidades para el desarrollo de las competencias, sino también la *gestión* de profundos procesos de cambio conceptual (sobre la misión de la universidad, el modo de formar a los futuros profesionales y su finalidad en la sociedad, entre otros). Esta necesidad ha tenido repercusión a nivel europeo, donde se ha reconocido la *urgencia* de promover un contexto de mayor soporte para que el profesorado pueda hacer efectiva su tarea (Comunicado de Budapest-Viena, Marzo 2010). Por su parte, las conclusiones del X Congreso Interuniversitario de Organizaciones Educativas (CIOIE, 2008) insisten especialmente sobre la necesidad de ver este cambio conceptual como una oportunidad para las organizaciones, y no como un acontecimiento burocrático y prescriptivo que debe admitirse y desarrollarse de manera acrítica. Esta idea se halla presente también en varios académicos españoles del área de Didáctica y Organización Escolar (Bolívar, 2007; De Miguel Díaz, 2005; Escudero Muñoz, 2008; Gairín, García-SanPedro, Gisbert, Rodríguez y Cela, 2009; Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Martínez, Torres, Angulo y Álvarez, 2008; González Sanmamed, 2005).

No obstante la relevancia del tema y la urgencia por generar contextos favorables al cambio, es en los últimos años cuando aparecen publicados estudios e investigaciones sobre la integración de las competencias en el currículo universitario. Básicamente, esta integración es tratada bajo dos formas. Por un lado, como parte de la calidad de la formación y vinculada a la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Barrie, Hughes y Smith, 2009; Berdrow y Evers, 2009; Radloff, de La Harpe, Dalton, Thomas y Lawson, 2008; Wesselink, Biemans y Mulder, 2007); por otro lado, ligada a la percepción del profesorado y las estrategias que desarrollan para promover y evaluar las competencias en el currículo (Australian Learning and Teaching Council, 2009; Radloff, de La Harpe, Dalton, Thomas y Lawson, 2009; de la Harpe, David, Dalton, Thomas, y Girardi, 2009). Concretamente, en relación al *trazado o mapa de competencias*, que es nuestro objeto de estudio, Robley, Whittle y Murdoch-Eaton (2005) citan entre los principales trabajos a Sumsion y Goodfellow (2004), Wachtler y Troein (2003), Lucas y otros (2004), Tariq, Scott, Cochrane, Lee y Ryles (2004).

Sumsion y Goodfellow (2004) señalan la falta de investigaciones sobre cómo desarrollar el mapa de competencias en las titulaciones. Apuntan también la carencia de orientaciones concretas para ponerlo en práctica dado que, en ocasiones, este trabajo se da por supuesto. Como puede apreciarse, es evidente que existe un desfase -con varios matices- entre la necesidad de poner en marcha un modelo educativo orientado al desarrollo de competencias y las herramientas para llevarlo a la práctica.

## 1. EL MAPA DE COMPETENCIAS: TRAZADO DE LA FORMACIÓN Y DE LA EVALUACIÓN

Berdrow y Evers (2009) señalan que la evaluación por competencias se integra en tres niveles: nivel institucional, nivel de programas y nivel de cursos. En el segundo nivel, los cursos o materias se dan en el contexto de una disciplina y las competencias se integran a través de una *plantilla* o *mapa*. El *mapa de competencias es un instrumento* a través del cual se puede observar qué competencias son más desarrolladas, los momentos en los que se desarrollan, las carencias de espacios curriculares, los solapamientos y las fortalezas; es decir, aquellas competencias que se hallan sólidamente promovidas y monitorizadas a lo largo del currículo. *Trazado* o *trazabilidad* es el vocablo que define la acción de desarrollar el mapa y la *cartografía de las competencias* indica el resultado visible o gráfico que muestra el desarrollo de las competencias a lo largo del currículo de una materia, módulo, área o programa.

El mapa, como instrumento, tiene sus fundamentos en la teoría curricular y sirve para garantizar el *trazado* de las competencias. Sin embargo, no es suficiente para garantizar su desarrollo puesto que entre las competencias definidas para un programa formativo, las promovidas por el profesorado, las practicadas y las adquiridas por los estudiantes, puede haber una gran diferencia. En consecuencia, se hace necesario considerar no sólo el mapa de competencias, sino la forma de llevarlo a la práctica de modo que favorezca un *desarrollo efectivo* de las competencias.

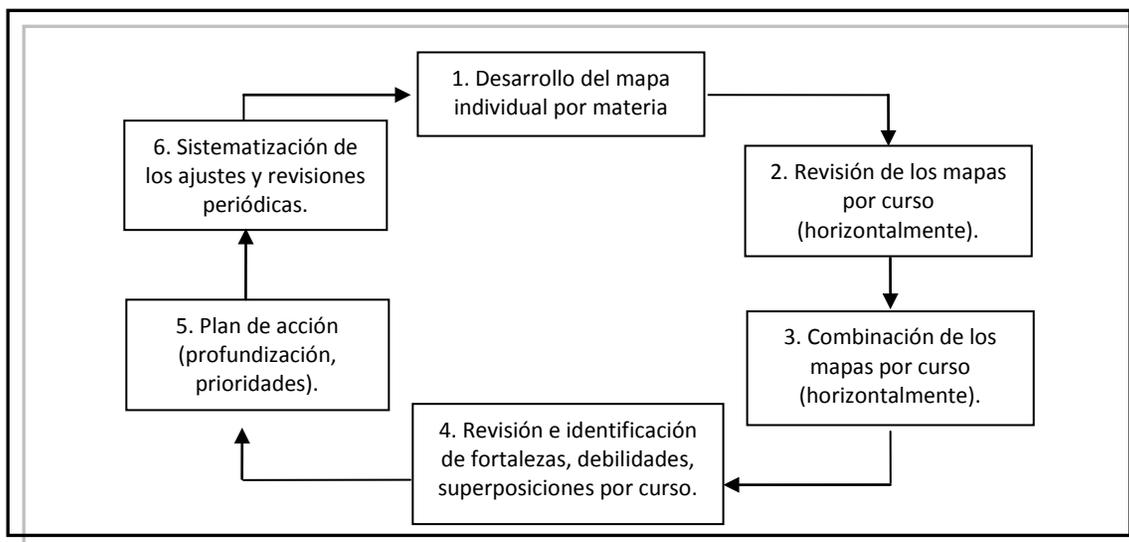
Los procedimientos o fases para llevar a cabo el proceso de desarrollo del mapa varían de acuerdo al contexto y a la estrategia de implantación adoptada por la institución, favoreciendo diferentes enfoques. Señalamos, a modo de ejemplo, cuatro enfoques identificados en nuestros estudios (García-SanPedro, 2010).

### 1.1. Enfoque centrado en el control y el aseguramiento efectivo de las competencias

Para Uchiyama y Radin (2009) el trazado *es un proceso cíclico* integrado por cinco etapas de desarrollo y una de consolidación (Figura 1). En la *etapa 1*, los profesores realizan el mapa de su curso en tiempo real, tal y como desarrollan esas competencias durante el semestre; en la *etapa 2* todo los profesores de un curso trabajan en forma conjunta para integrar los mapas; y en la *etapa 3* todos los miembros implicados revisan todos los mapas de un programa o de una secuencia de cursos. Si la cantidad de profesorado no es muy grande, pueden revisarlos todos, en forma conjunta; si es muy numerosa, se sugiere formar grupos heterogéneos con representantes de todos los cursos que harán la revisión vertical del mapa, buscando la alineación, lagunas, repeticiones, incoherencias y puntos fuertes; luego se recogen los resultados, las enmiendas y se informa a todos los participantes. La *etapa 4* implica la participación de todos los miembros en la revisión estableciendo las prioridades y las áreas que requieren un mayor estudio a fin de que, en la *etapa 5*, se pueda desarrollar un plan de mejora. Finalmente, se completa el ciclo con la sistematización del proceso y la incorporación de las mejoras.

Lo particular de la investigación de Uchiyama y Radin (2009) es que el mapa es realizado sobre el desarrollo efectivo de las competencias en tiempo real, es decir, en el momento en el que se enseñan las competencias, no sobre las competencias declaradas y su planificación. En este caso, el modelo trabaja sobre el control y el aseguramiento de las competencias.

**FIGURA 1. PROCESO DE TRAZADO CURRICULAR DE LAS COMPETENCIAS**



FUENTE: UCHIYAMA Y RADIN (2009, p. 274).

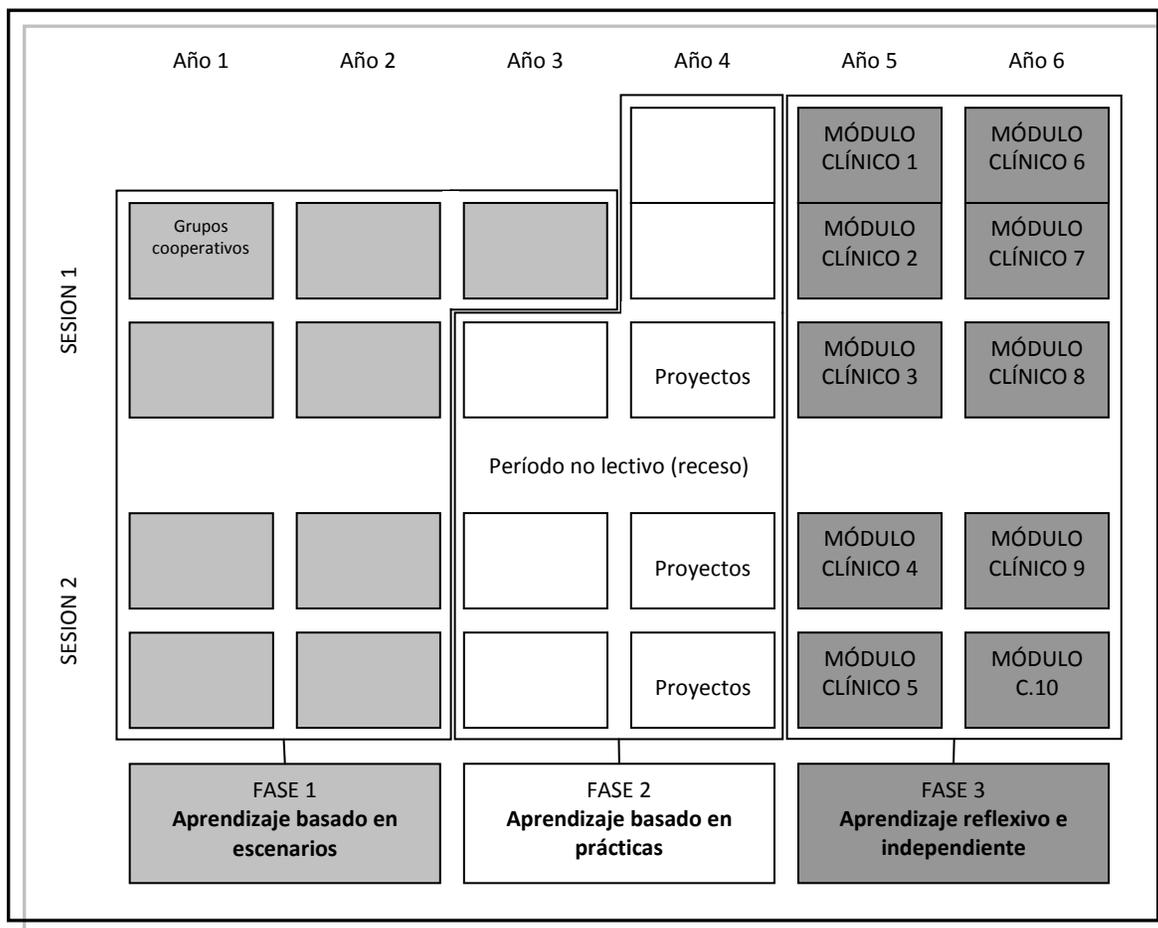
## 1.2. Enfoque con énfasis en los procesos de aprendizaje

Esta visión del mapa corresponde a la propuesta de McNeil, Hughes, Toohey y Dowton, (2006) para el título de medicina de la University of New South Wales (UNSW), Australia. Es un modelo innovador que se desarrolló a lo largo de varios años, dentro de un proceso colaborativo entre el profesorado. El modelo parte de ocho competencias basadas en el conocimiento aplicado y las habilidades propias del área de conocimiento (ciencias básicas y clínicas, diagnóstico y tratamiento del paciente), competencias interpersonales (comunicación efectiva y trabajo en equipo) y personales (autoaprendizaje, comportamiento ético y responsable y práctica reflexiva). Está construido sobre principios del aprendizaje adulto, el alineamiento constructivo, el aprendizaje experiencial y la autonomía del estudiante.

Concretamente, con respecto al trazado de las competencias, el modelo permite observar una relación específica: la variación entre el desarrollo de las competencias y los escenarios de formación y evaluación a lo largo de los 6 años de formación. Esta variación se fundamenta en los principios del aprendizaje adulto. En consecuencia, se definen tres fases formativas que generan experiencias de aprendizaje y evaluación basadas *en escenarios (Fase 1)*, basadas *en las prácticas (Fase 2)* y *en la reflexión y construcción autónoma (Fase 3)*. La integración vertical de los distintos tipos de saberes y el desarrollo de competencias como el trabajo colaborativo o la comunicación, por ejemplo, se favorece mediante la interacción entre los estudiantes de distintos cursos a partir de compartir actividades de aprendizaje y de evaluación diseñadas ad hoc.

La Figura 2 presenta los cursos académicos, la temporalización, y la combinación de las tres fases, cada vez más próximas al escenario profesional. Conforme avanza el trazado, las asignaturas van dejando espacio a los módulos, y se desarrollan metodologías de trabajo cada vez más independiente.

**FIGURA 2. MAPA DE COMPETENCIAS CON ÉNFASIS EN LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE**



FUENTE: MCNEIL Y OTROS (2006).

### 1.3. Enfoque con énfasis en el aseguramiento de la calidad

El modelo de Tariq *et al.*, (2004) inicialmente tuvo el propósito de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, pero más tarde se transformó en una herramienta para auditar las competencias.

El estudio de estas autoras concluye sobre la importancia de proveer experiencias de orientación y tutoría para el desarrollo de las competencias. Estas experiencias pueden adquirir distintas formas: sesiones magistrales, orientaciones escritas, acceso a recursos en línea, por ejemplo. A tales efectos, la plantilla que proponen como *mapa* recoge la competencia, pero también el tipo de trabajo que se efectúa sobre ella (Tabla 1).

En consecuencia, la plantilla desarrollada por Tariq *et al.*, (2004), en primer lugar, permite identificar las competencias integradas en el módulo y los elementos que contribuyen a su desarrollo; en segundo lugar, posibilita utilizar la plantilla de evaluación (auditoría) para recoger aspectos como: oportunidades para practicar cada competencia, apoyo específico para los estudiantes, evaluación formal y explícita de la competencia, el estándar o nivel de desempeño que se señala para cada competencia identificada. Finalmente, permite utilizar unos descriptores y determinar el nivel de desempeño para cada competencia identificada.

**TABLA 1. PLANTILLA PARA AUDITAR EL MAPA DE LAS COMPETENCIAS**

PLANTILLA PARA AUDITAR EL MAPA DE LAS COMPETENCIAS						FECHA:...
MÓDULO: ...		CÓDIGO:				COORDINADOR DEL MÓDULO:
Competencia	Elementos que contribuyen al desarrollo (si corresponde)	Ejercita competencia	Provee soporte explícito al estudiante	Evaluación de la competencia	Nivel que se alcanza (1,2 ó 3)	Actividad o práctica que desarrolla la competencia y nivel
		<i>Tildar lo que corresponde</i>				
Comunicación	Expresarse oralmente: participar en debates					
	Expresarse oralmente: hacer presentaciones orales					
	Expresarse por escrito					
Tecnologías de la información y la comunicación	Buscar y obtener información					
	Entrar y procesar información					
	Presentar información					

 FUENTE: ADAPTADO DE TARIQ *ET AL.*, (2004, p. 74).

#### 1.4. Enfoque con énfasis en la autoevaluación institucional

Este enfoque, desarrollado por Robley y otros (2005), surge en la escuela de medicina de la Universidad de Leeds. El modelo (Figura 3) parte de la definición de competencias y resultados de aprendizaje (MAPA 1). Para este proceso se utilizaron diversas fuentes: un análisis exhaustivo de programas, una consulta a expertos, responsables de titulaciones y a estudiantes, y se desarrollaron dos grupos de discusión. Esto dio como resultado la posibilidad de elaborar mapas sucesivos para ajustar las competencias, los resultados de aprendizaje, las actividades de aprendizaje y los criterios de evaluación. Por otra parte, esta metodología reveló aspectos como la posibilidad de constatar, en primer término, si los resultados esperados son coherentes con las competencias declaradas y, en segundo término, si ambos son comprendidos y promovidos a lo largo del curriculum para favorecer un enfoque de aprendizaje profundo entre los estudiantes (MAPA 2).

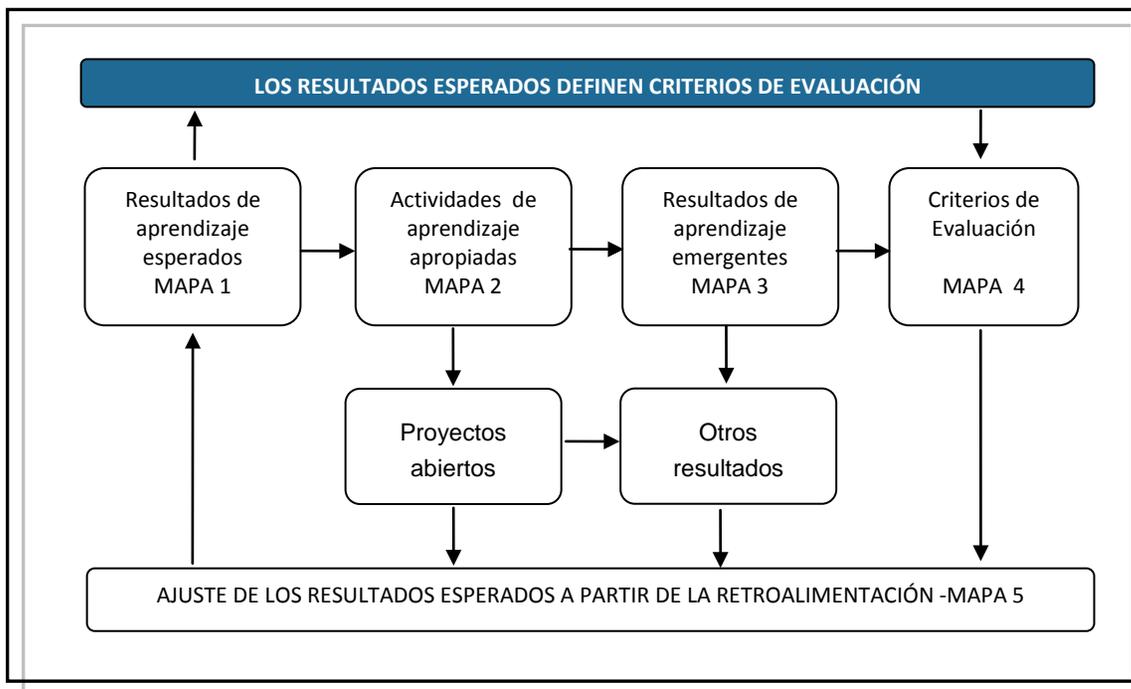
El MAPA 3 permite ver la perspectiva de los estudiantes con respecto a la adquisición de las competencias y el logro de los resultados de aprendizaje. Es crucial, en este sentido, que la valoración del MAPA 3 permita a los estudiantes comprender la adquisición de las competencias como un proceso de desarrollo. El MAPA 4 y el MAPA 5 son útiles para la toma de decisiones sobre los resultados y las acciones encaminadas a la mejora.

Metodológicamente, la elaboración del mapa de competencias desarrollado por Robley, y otros (2005), permitió seguir un proceso participativo y riguroso de autoevaluación institucional, validación de los resultados y observación de resultados emergentes.

En síntesis, el mapa de competencias se presenta como una herramienta para favorecer la rendición de cuentas, la transparencia y asegurar el trazado de las competencias. Su aplicación, entre otros aspectos,

repercute en el contexto organizativo y puede favorecer su desarrollo y el de los agentes educativos que lo ponen en práctica. La revisión efectuada recoge aportes del contexto internacional. No obstante, en este momento histórico del contexto español, consideramos de interés conocer la aplicación que ha tenido esta estrategia dado el esfuerzo organizativo por adoptar las directrices europeas.

**FIGURA 3. MAPA DE COMPETENCIAS CON ÉNFASIS EN LA AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL.**



FUENTE: ADAPTADO DE ROBLEY Y OTROS (2005).

## 2. EL ESTUDIO DE 12 CASOS

La puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los avances y enfoques reseñados y nuestra experiencia en la práctica docente, nos llevaron a plantear la necesidad de profundizar en el estudio de la integración de las competencias en el modelo educativo universitario.

La pregunta que orientó toda la investigación fue *¿cómo se integra efectivamente la formación y evaluación por competencias en las titulaciones adaptadas al EEES?* El objetivo fundamental fue conocer *de primera mano* aquellas acciones que promueven la integración efectiva de las competencias, la centralidad del estudiante y el contexto organizativo necesario para favorecer el cambio conceptual que requiere este modelo educativo. En consecuencia, seleccionamos el Estudio de Casos como estrategia de investigación dado que, por su *carácter flexible* y su *enfoque progresivo*, facilita un mayor acercamiento al objeto de estudio (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992; Eisenhardt, 1989; Pérez Serrano, 1994; Stake, 1999; Taylor y Bogdan, 1987).

### 2.1. Diseño y desarrollo del estudio de casos

El proceso de investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo simbólico desde un enfoque constructivista. Consistió en un Estudio de Casos en 12 titulaciones del contexto español que comenzaron

a implantar los nuevos títulos de Grado en los cursos académicos 2008-2009 y 2009-2010<sup>1</sup>. Para delimitar la muestra se establecieron criterios basados en la revisión de la literatura y en una extensa consulta a expertos. Se consideró como *expertos* a personas de reconocida trayectoria profesional con publicaciones y experiencia en diversos ámbitos e instituciones procedentes del contexto nacional e internacional. En consecuencia, la muestra quedó representada por 12 titulaciones de 11 universidades diferentes: 2 corresponden a Humanidades, 5 de Ciencias Sociales, 2 del área Científico-tecnológica y 3 del área de las Ciencias de la Salud y de la Vida. Las universidades participantes han sido: Universidad Autónoma de Barcelona; Universidad de Barcelona, Universidad de Deusto, Universidad de Alicante, Universidad de Alcalá de Henares, Universidad Complutense de Madrid, Escuela de Ingeniería de Telecomunicación y Aeroespacial de Castelldefels -UPC-, Universidad Politécnica de Cataluña, Universidad Pompeu Fabra, Universidad de La Coruña y Universidad Complutense de Madrid. Las titulaciones que han colaborado en el estudio son: dos Grados en Pedagogía, Grado en Biblioteconomía, Grado en Trabajo Social, Grado en Filología y Estudios Ingleses, Grado en Geografía y gestión del territorio, Estadística, dos Grados en Biología, Grado en Terapia Ocupacional, Grado en Ingeniería de Sistemas de Telecomunicación y Gestión y Administración Pública.

Participaron 91 informantes entre los cuales se hallaron vicerrectores, decanos, coordinadores de titulación, estudiantes y profesores. La Tabla 2 recoge la distribución de los diferentes informantes.

**TABLA 2. ESTUDIO DE CASOS: DISTRIBUCIÓN DE LOS INFORMANTES**

INFORMANTES	RESPONSABLES DE GESTIÓN ACADÉMICA	PROFESORES	ESTUDIANTES	OTROS	TOTAL INFORMANTES
Total de informantes	23	35	27	6	91
% Sobre el total de informantes	25%	38 %	30%	7%	100%

Se llevaron a cabo entrevistas en profundidad (47 entrevistas individuales y 9 grupales), se desarrollaron 6 grupos de discusión (1 con profesores, 3 con estudiantes y 2 con expertos) y se efectuaron observaciones de reuniones de equipos de profesores.

La *entrevista en profundidad o cualitativa* permitió encontrar lo que es importante y significativo para los informantes en relación a la integración de las competencias y a las acciones concretas que desarrollan para llevarlas a la práctica. Esta información resultó fundamental para comprender las perspectivas y experiencias de las personas entrevistadas. Las entrevistas en profundidad han tenido un carácter *individual, holístico y no directivo* (Ruiz Olabuénaga, 1996: 168). Por otro lado, los *grupos de discusión* como "modalidad de entrevista en grupo" (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995, p. 318) permitieron profundizar sobre temáticas abordadas en las entrevistas y construir un discurso común entre los participantes, ampliando los matices y desarrollando una perspectiva más crítica del tema de investigación.

<sup>1</sup> Para una ampliación de la metodología desarrollada y de los instrumentos aplicados se sugiere consultar García-SanPedro (2010).

El tratamiento de los datos se efectuó a través de un análisis de contenido temático (Piñuel Raigada, 2002; Ruiz Olabuénaga, 1996). Se definieron 2165 unidades de significado y 422 códigos iniciales. La gestión de los datos, realizada a través del programa Atlas.ti 5.0, permitió reducir a 62 los códigos definitivos y construir 14 categorías.

### 3. RESULTADOS

En la práctica, el cambio conceptual que requiere el modelo educativo por competencias se observa a través de las valoraciones de los informantes y de la evidencia de acciones concretas. Dada la amplitud del Estudio de Casos, los resultados que se ofrecen a continuación sólo recogen los procesos de definición de competencias y los factores que han influido significativamente en el desarrollo de los *mapas de competencias*.

En primer término, ciñéndonos al objeto de este trabajo, cabe mencionar que sólo uno de los 12 Casos estudiados tiene trazado el mapa de competencias. Esto supone haber definido las competencias, identificar indicadores de logro o descriptores y explicitar la distribución de dichos indicadores a través del plan de estudio. Aun así, no es posible afirmar que el mapa de competencias sea integrado de forma efectiva en la formación que se imparte. Al cierre de este artículo, los responsables académicos de ese Caso trabajan por lograr que el profesorado lleve a la práctica el mapa definido.

En consecuencia, asumir en forma aislada el trazado del *mapa de competencias* como un indicador de la integración de las competencias en los Casos puede llevar a resultados equívocos. En esta línea y tomando en cuenta el actual contexto español en el que se enmarcan los resultados, es importante considerar también como *resultados* la forma en la que se ha llevado a cabo la definición de competencias, los factores que influyen positivamente en la definición y las fuentes utilizadas por los Casos. Estos aspectos se desarrollan a continuación.

#### 3.1. La definición de las competencias

La definición de las competencias se entiende como paso previo al trazado del mapa de competencias de la titulación. Es "el proceso a través del cual los responsables de una titulación elaboran una relación significativa de competencias en orden a criterios que consideren relevantes para un marco de referencia vigente" (García-SanPedro, 2010, p. 295).

Desde esta perspectiva, el proceso de definición de competencias para una titulación no es tarea fácil ni descomprometida. Los informantes señalan que el marco normativo universitario español y las políticas y decisiones internas de las universidades, no han ido a la vanguardia de las necesidades de los responsables académicos. Las titulaciones han tenido que responder al EEES como "han podido" ("vamos como vamos", "a la buena de Dios", "hacemos lo que podemos con lo que hay", "políticas de coste cero"). En este contexto, el proceso de definición de competencias seguido por los doce Casos de estudio es un aspecto importante que sirve para conocer algunos elementos de la "lógica" del cambio de modelo educativo del sistema universitario español.

En relación a la *definición de competencias* cabe decir que nuestro interés principal estuvo en indagar de qué forma se comenzó a trabajar en las titulaciones para desarrollar el "listado" de las competencias. Este punto de partida lleva a describir los otros dos tipos de resultados: en relación a los factores que influyen positivamente -desde el punto de vista de los informantes- en el proceso de definición de

competencias, y resultados en relación a las formas en las que se concretó la definición en los Casos de Estudio (fuentes consultadas y procesos desarrollados).

### 3.2. Factores que influyen positivamente en el proceso de definición de competencias

Se han hallado tres factores. El primer factor es la participación en planes de innovación o planes piloto; el segundo, es la participación en la elaboración de los Libros Blancos promovidos por la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación); y el tercero, se corresponde con experiencias educativas innovadoras.

Con respecto al primer factor, cabe mencionar que un total de ocho titulaciones participaron en planes o iniciativas piloto para adaptarse al EEES, cuatro no participaron y de una no se tiene constancia. Estos planes piloto tuvieron dos fuentes: las mismas universidades y las agencias de calidad. Según los informantes, la participación en algún tipo de iniciativa piloto ha favorecido la continuidad de la experiencia innovadora, aunque con menos efectividad que la esperada a raíz de varios factores (disminución del presupuesto, del seguimiento, falta de formación, de participación).

Con respecto al segundo factor enunciado, hay titulaciones que han formado parte de las redes de trabajo que elaboraron los Libros Blancos de la ANECA. Esta participación durante todo el proceso o en parte de él, ha facilitado una mayor familiaridad de sus agentes con el vocabulario, las metodologías y el concepto de aprendizaje centrado en el estudiante ("Partimos del Libro Blanco y de ahí tomamos muchas de las competencias", "Si no hubiésemos ido a la ANECA nunca hubiésemos hecho esto", "el Libro Blanco permitía tener un compromiso entre todos"). Este aspecto es valorado, por los responsables académicos, como *facilitador* en dos sentidos: con respecto a la definición de competencias y a los procesos que supuso la elaboración de los nuevos títulos de Grado presentados para ser acreditados a través del programa VERIFICA ("Estamos contentos porque pudimos consensuar y que nos comprometiera a todos los implicados", "hay competencias que nos gustan más y otras no tanto, pero facilita el diseño del plan").

**TABLA 3. PROCESO DE DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS EN LOS CASOS: LAS EXPERIENCIAS INNOVADORAS COMO FUENTE DE LA DEFINICIÓN**

EXPERIENCIAS INNOVADORAS HALLADAS	A INSTANCIAS DE	CASOS	IMPACTO/VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN RELACIÓN A LA DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS
En asignaturas aisladas	Profesor/a individual	Caso 1 Caso 7 Caso 5	No se registra influencia.
En un curso completo	Equipo de profesores del curso	Caso 9	Directa. Se extiende. Sirve para definir las competencias y ajustar su número
En el Trabajo de Fin de Grado	Equipo de tutores	Caso 6 Caso 11	Directa. Sirve para definir las competencias
En el Practicum	Equipo de tutores de prácticas	Caso 10	Directa. Sirve para definir las competencias
En sistema tutorial	Equipo de profesores	Caso 2	No se registra influencia.
En las redes de innovación, grupos de mejora de la docencia o similares	Grupo de profesores	Caso 3 Caso 12 Caso 8	Indirecta. Influye en el cambio conceptual de los implicados. Favorece la sensibilización.

Con respecto al tercer factor, algunas experiencias innovadoras halladas en los Casos han tenido repercusión de forma directa o indirecta en el proceso de definición de las competencias (Tabla 3). Esto llevó a que algunas experiencias se consideraran como un modelo a extender a través de la definición de competencias y, posteriormente, del diseño del nuevo Grado.

Según los informantes, las experiencias que inciden en la definición de las competencias son las que se concretaron mediante equipos de profesores en cursos completos, en trabajos de fin de Grado o a través del *Practicum*. Estas experiencias han sido, fundamentalmente, de carácter metodológico (aprendizaje basado en problemas, metodología de proyectos, metodología de casos); mientras que las desarrolladas a través de los grupos de innovación o de mejora, han sido muy útiles para favorecer el cambio conceptual y la sensibilización de quienes estaban implicados en la definición de las competencias. En último término, no se registra influencia en la definición de competencias de las experiencias de innovación que se desarrollaban en asignaturas aisladas, aunque fueran muy significativas en sí mismas<sup>2</sup>.

### 3.3. Fuentes utilizadas en la definición de competencias

Se han identificado cinco formas que se definen en relación a las fuentes utilizadas como referentes. En este caso, las fuentes son documentales o humanas. Entre las fuentes documentales se han utilizado los programas de las asignaturas, documentos internos afines, los Libros Blancos, acuerdos realizados entre las áreas de las distintas universidades españolas, Reales Decretos, Reales Órdenes, los estándares para la acreditación profesional (en el caso del área de idiomas o de la salud), por ejemplo y documentos europeos. Entre las fuentes “humanas” para la definición de competencias se ha consultado e integrado las experiencias y aportes de grupos de innovación, redes colaborativas, colegios profesionales, graduados y expertos.

El análisis de la diversidad de fuentes utilizadas para la definición de competencias ha permitido observar que a medida que éstas se ampliaban, dejando de ser específicamente documentales, se incorporaban más personas en el proceso de definición. Estas personas (agentes) pertenecieron a la propia facultad, universidad, según el caso, o a instituciones externas, como por ejemplo asociaciones de graduados, colegios profesionales, empresarios de prestigio, científicos de trayectoria, etc. Por ejemplo, mientras que en el Caso 1 se partió de formar una comisión de expertos que lideraba el proceso y un equipo de profesores que trabajaba sobre las competencias de las asignaturas del nuevo plan de estudios, al participar del Plan Piloto amplían las fuentes de información (intercambio con otras universidades), los procesos de trabajo (reuniones más frecuentes, seguimiento externo del proceso) y los recursos. Aún así en el Caso 1, en relación a la definición de competencias, no se registra que se hayan utilizado fuentes externas de consulta como colegios profesionales o graduados, fuentes que sí fueron utilizadas en el Caso 9, en el Caso 4 y 10 desde el primer momento de la definición.

De las cinco formas halladas de definir las competencias, el Caso 1 y el Caso 7 responden a las características de la primera. El Caso 1 responde a un modo de definición donde las fuentes de consulta son documentales, principalmente internas o del área (a partir del estudio de sus planes de estudio, los programas de las asignaturas, los documentos del área, entre otros), los procesos de trabajo se organizan

---

<sup>2</sup> El Caso 4 no se halla en la tabla puesto que entre la información recogida no se registra una experiencia innovadora específica que haya influido en la definición de las competencias. En este Caso, con motivo de los nuevos Grados, se rediseñó toda la titulación.

a través de un equipo de profesores que lidera la implantación pero es el profesorado en general el que analiza las competencias de sus programas e intenta integrarlas a través de pequeñas comisiones de trabajo. El resultado que se obtiene en esta primera fase es la relación de las competencias propuestas por esas comisiones.

Entre las dificultades señaladas por los informantes del Caso 1, se encuentra la imposibilidad de unificar criterios con respecto a la "lista" final de competencias debido a que no se partió de un modelo ni de una conceptualización de las competencias acordada y significativa para el profesorado ("por no discutir un modelo, cada vez se ha puesto uno diferente sobre la mesa, sin el suficiente trabajo sobre el propio modelo...", "En un momento determinado se habló de competencias bajo el modelo de Tuning, o bajo el modelo más americano de competencias, o bajo la misma ANECA, que son modelos diferentes...").

Con respecto al Caso 7, el trabajo de definición inicial desarrollado por un equipo de profesores constaba de una "matriz en donde se cruzaban las asignaturas y las competencias". Según informa el coordinador del caso, ese trabajo quedó en suspenso ("...en algún momento se tendrán que rellenar unas guías docentes de cada una de las asignaturas y en esas guías docentes habrá que poner las competencias que tu crees que tu asignatura puede ayudar a conseguir..."; "en mi caso no sé si por dejadez mía o así, pero yo no sé qué tendré que hacer ahora para evaluar competencias").

Las dificultades halladas en estos Casos hacen referencia a los criterios de calidad en el seguimiento de la implantación ("¿...cómo haces el seguimiento de la implantación y seguimiento tanto del alumnado, los docentes, la coordinación entre asignaturas, los egresados?"). También señalan la necesidad de trabajar en la *visibilidad de la titulación* es decir, desarrollar formalmente la descripción completa del modelo formativo.

La segunda forma hallada está representada por los Casos 2 y 5. Lo que tienen en común los dos Casos es que han empleado las mismas fuentes de referencia, han participado en planes piloto (Caso 2) o de innovación pedagógica (Caso 5) pero no han integrado esos avances y ese conocimiento en la definición de competencias. En estos casos, esta etapa ha servido fundamentalmente *para concretar procedimientos administrativos*. La definición de competencias se ha vuelto un "trabajo muy difícil de definir". En el Caso 5, donde no se registran datos con respecto a la definición de competencias, los informantes argumentan que no ha habido un trabajo colectivo previo, las experiencias de innovación se dieron por asignaturas aisladas cuyos resultados no se han extendido aún al resto de la titulación.

La tercera forma de definir las competencias se encuentra representada por los Casos 6, 11 y 12. Por ejemplo, en el Caso 12, el seguimiento se efectuó en dos momentos. En el primer momento, según la coordinadora del Grado, no se realizó ni se priorizó una definición de las competencias debido a las circunstancias que estaba atravesando la titulación. El profesorado participó en estrategias de formación y se dieron experiencias de innovación por grupos de profesores pero de forma aislada. Estos grupos extendieron las líneas de trabajo a lo largo de todo este tiempo y los resultados de esas innovaciones se han ido consolidando y difundiendo (publicaciones en congresos o proyectos para mejorar la calidad de la docencia; por ejemplo Millora de la Qualitat Docent (MQD), de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación de la Generalitat de Cataluña).

En el segundo momento, la coordinadora del Grado sostiene que la reflexión sobre las competencias se plasmó en el Libro Blanco, documento discutido por todas las diplomaturas implicadas de España. A raíz de la definición de los nuevos títulos, se aprovechó ese documento como base para definir cuáles serían las competencias del nuevo grado del Caso 12. A partir de aquí se comenzó una línea de trabajo para ir

desarrollando diferentes competencias transversales e integrando las experiencias de innovación de los grupos que venían trabajando.

Entre las dificultades señalan: cómo extender el modelo definido y cómo pasar de las competencias declaradas a las prácticas concretas de las asignaturas, coordinando el equipo de profesores (“no todo el mundo va con el mismo interés y con el mismo entusiasmo”). En este sentido, el cambio cultural y conceptual que supone la implantación del modelo basado en competencias, se ve como algo *lento y trabajoso* (“es un trabajo que va a llevar tiempo”, “habrá que ir trabajando en esta forma y marcar algunas pautas para extenderlo poco a poco”). De todas formas, el proceso es frágil; así, por ejemplo y en este último caso, al inicio han recibido soporte del ICE de la universidad, pero las ayudas se han visto afectadas con el cambio de equipo de gobierno y otras cuestiones derivadas (“la universidad facilitó el soporte pero con el cambio del equipo rectoral, con la implantación del nuevo grado y las experiencias de innovación que hubo en su día, ha quedado un poco atrás”). Por su parte, el Caso 11 siguió un proceso similar.

Entre las dificultades que señalan los informantes, se halla la *distinción entre los tipos de competencias*. Apuntan que esta distinción no ha sido tarea fácil, la describen como muy “minuciosa” y en ocasiones excesivamente “prolija” (“básicamente la distinción de competencias ha sido complicada”).

El Caso 3, representa la cuarta forma de definir las competencias. Adopta un modelo de trabajo similar a los Casos 6, 11 y 12 pero se ve enriquecido por toda la experiencia recogida en las redes de innovación de las que formaba parte un alto porcentaje del profesorado. Este Caso también participó activamente del proceso de elaboración de los Libros Blancos lo que, según los informantes, facilitó en el primer momento la definición de las competencias.

Estas redes de innovación de las diferentes áreas de currículo fueron promovidas desde el Instituto de Ciencias de la Educación, como parte de la política universitaria de apoyo a la adaptación al EEES. Entre las actividades principales de las redes, estaba el estudio de las innovaciones e investigación sobre estrategias para favorecer el desarrollo y la evaluación por competencias. En consecuencia, el desarrollo de un marco de referencia relacionado con las competencias permitió a la titulación aprovechar los avances y resultados de las redes de trabajo, creando un referente común y adelantándose en aspectos vinculados a la evaluación (“No es que cada uno parta una rebanada de pastel, como sabemos qué queremos al final permite organizar las asignaturas”). La dificultad que señalan los responsables académicos del Caso 3 es la manera de asegurar que esas competencias se desarrollen en forma conjunta a través del trazado.

Finalmente, el Caso 9 representa la quinta forma de abordar la definición de las competencias. Se conformó así una comisión específica que organizó el proceso de definición de competencias en tres fases. La primera consistió en el análisis e integración de las competencias en una relación inicial basada en documentos marco del área y de la titulación; a continuación, se efectuó una consulta a agentes externos (“se envió a todo el mundo, cuando digo [todo el mundo]... son alumnos de los últimos cursos, licenciados, otros profesores, científicos de otras universidades... a que determinen cuál de estas consideran que son más importantes”); y, a partir de los resultados obtenidos, la comisión de trabajo elaboró una propuesta final que fue sometida a votación. El nuevo plan de estudios se realizó sobre el documento final consensuado. En este caso, entre la propuesta inicial y la votación final, la consulta a otros agentes posibilitó agregar elementos no considerados hasta ese momento y disponer de visiones externas que permitieron contrastar la selección hecha.

Bajo esta forma también se clasifican los procesos de definición desarrollados por los Casos 4, 8 y 10. Tanto el Caso 4 como el Caso 10 han empleado la consulta a los colegios profesionales como referente de las competencias a desarrollar y actualmente están trabajando para incorporar los niveles de competencias establecidos por estándares internacionales de la profesión.

#### 4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El Estudio desarrollado se propuso fundamentalmente conocer la integración de las competencias en los Casos y, en esta línea, el mapa de competencias se presenta como un instrumento para evidenciar esa integración. Proponemos centrar la discusión de los resultados en cuatro consideraciones: la definición de las competencias y los enfoques asumidos; el mapa como estrategia para asegurar la calidad; la posibilidad de identificar patrones de desarrollo de las competencias; el mapa como estrategia de desarrollo organizativo.

En primer término, si bien la *definición de competencias* es la relación o el listado de competencias que tiene una institución, titulación o programa, entendemos que no constituye aún el *mapa*. En concreto, los resultados de la investigación indican que la definición de competencias está presente en todos los Casos del estudio por formar parte de los requerimientos de toda titulación acreditada en el contexto español. Sin embargo sólo un Caso ha desarrollado el mapa de competencias y trabaja para su aseguramiento. Al cierre de la investigación, los 11 Casos restantes han definido las competencias pero no han desarrollado su trazado, puesto que no han estipulado niveles de desempeño y está pendiente la distribución sistemática de las competencias entre las materias. Si bien la estrategia de implantación *top-down* del modelo por competencias parece ser más eficaz, cabe pensar la efectividad de los esfuerzos por sensibilizar al profesorado para llevarlo a la práctica y asegurar su desarrollo. En contrapartida, las definiciones de competencias que no se han traducido en descripciones operativas integradas en las guías de aprendizaje, probablemente corren el riesgo de diluirse o perderse, *maquillando* el cambio conceptual.

En segundo término, los enfoques presentados en la revisión teórica muestran los distintos usos del mapa de competencias como estrategia que favorece aspectos vinculados a la calidad y a la mejora. Sin embargo, los resultados del estudio evidencian que en los Casos la definición de competencias no se ha desarrollado *a priori* como un proceso vinculado a la calidad; más bien, según los informantes, ha prevalecido la necesidad de responder a los *requerimientos de carácter burocrático* derivados del proceso de acreditación. Probablemente, la falta de políticas claras, la provisionalidad de las directrices, la falta de formación para liderar el cambio, la falta de recursos, la burocracia, entre otros factores, que han caracterizado este momento de implantación, han llevado a que se pierda, en muchos Casos, la visión del cambio como oportunidad de mejora. Consideramos que esta visión merece ser discutida, a fin de revertir algunos procesos y reconstruir visiones que contribuyan a recoger los aspectos positivos de la integración de las competencias en el currículo universitario.

En tercer término, el trazado de las competencias posibilita identificar patrones generales dentro de un programa formativo relacionados con el desarrollo de las competencias. Esos patrones generales indican cómo se transfieren las competencias a la formación y, de acuerdo a la modalidad de integración de las competencias en el currículo, pueden combinarse con enfoques complementarios para desarrollarlas. En este sentido, el Estudio de Casos pone en evidencia el desconocimiento del modelo educativo por competencias, la necesidad de formación para poder sacar un mayor provecho de los diseños que se están implantando, unificar criterios de desarrollo y evaluación de las competencias y reducir los extensos

listados de competencias que se han definido. La pregunta -de carácter realista- que surge a partir de los resultados es *¿cómo harán las titulaciones para trazar el mapa de más de 40 competencias que se han definido y asegurar su evaluación?*

En cuarto término, el mapa como herramienta es un documento de trabajo y de reflexión conjunta de todo el profesorado. Más allá de su utilidad como instrumento de rendición de cuentas, el mapa es una estrategia para mejorar la calidad de la educación universitaria al *ordenar o alinear* la enseñanza de acuerdo a los fines perseguidos, los recursos y los esfuerzos personales. Por ejemplo, el trabajo de Uchiyama y Radin (2009), presenta resultados complementarios al trazado vinculados al cambio cultural de la titulación tales como el trabajo colaborativo, el diálogo y la satisfacción del profesorado. En esta línea, tal y como se describió en el apartado de resultados, sí se halló presente esta relación. No obstante, cabe efectuar algunos matices. El primero es en relación a los factores que intervinieron en forma positiva (innovaciones previas, participación en proyectos, experiencias piloto, Libros Blancos,...). Estos factores favorecieron la sensibilización de los agentes educativos y repercutieron en el contexto de la titulación *cuando fueron liderados por equipos de profesores o provenían de estamentos de gestión universitaria* (estrategias 'top-down'). Sin embargo, no se registra en el estudio que las innovaciones desarrolladas por el profesorado a título individual, hayan repercutido más allá de la asignatura en la que se daban. Es interesante considerar qué estrategias acompañan la difusión y la extensión de las innovaciones, es decir, el soporte institucional como *contexto* para el desarrollo de las iniciativas que favorecen la integración de las competencias.

**TABLA 4. EL PROCESO DE DEFINICIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN LOS DISTINTOS CASOS DE ESTUDIO: TIPOS DE FUENTES EMPLEADAS Y CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS UTILIZADOS**

PARTICIPACIÓN DE AGENTES EDUCATIVOS EXTERNOS	TIPOS DE FUENTES CONSULTADAS	CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE DEFINICIÓN DE COMPETENCIAS		
		-	VALIDACIÓN EXTERNA	+
+	Selección a partir de las competencias más valoradas en las asignaturas vigentes en el título previo y de documentos institucionales.	CASO 1 / CASO 7 CASO 2 / CASO 5	CASO 6 / CASO 11 / CASO 12	CASO 4 / CASO 8 / CASO 9 / CASO 10
	Documentos de referencia elaborados en las áreas (por ejemplo el área de Didáctica y Organización Escolar -DIOE- el área de Biología, Filología, etc.).			
	Documentos Nacionales de referencia (por ejemplo los Libros Blancos, Reales Decretos...).	CASO 3		
	Grupos de innovación propios de la Facultad o de la Universidad (por ejemplo en aprendizaje cooperativo, en ABP, portafolio del estudiante).			
	Redes de innovación inter-universitarias.			
	Agentes Externos (Colegios profesionales, graduados, asociaciones, estándares internacionales, niveles oficiales de idiomas).			

El segundo matiz es en relación a los procesos de participación de los agentes en la definición de las competencias. Tanto las fuentes de referencia utilizadas como los procesos desarrollados, permiten observar la participación de diferentes agentes educativos y la mayor o menor validación externa con la que se ha contado para definir las competencias. La Tabla 4 muestra que a medida que aumentan las fuentes de consulta recurriendo a referentes externos, se concretan procesos más participativos. Sin embargo, parece importante considerar el impacto de estos esfuerzos en el contexto de la titulación. Es decir, si se ha continuado trabajando en esta vía abierta a las necesidades del contexto, si las sinergias

generadas se han traducido en oportunidades de participación efectiva para el desarrollo y la evaluación de las competencias, por ejemplo.

## 5. CONCLUSIONES

En el ámbito universitario, la formación por competencias se presenta como una opción para centrar la acción pedagógica en el estudiante. No obstante, en la realidad del contexto universitario español, la integración efectiva de las competencias es una cuestión aún pendiente. Coincidimos con Sumsion y Goodfellow (2004) en que es más fructífero conocer las dificultades que conlleva la implantación de este modelo, que contentarse sólo con los informes de las experiencias exitosas.

Los resultados que se presentaron en este artículo son parte de un Estudio de 12 Casos desarrollado en titulaciones que adaptan sus enseñanzas de acuerdo a las directrices del EEES. Concretamente, el Estudio de Casos se propuso conocer cómo se integra la formación por competencias en el contexto universitario español.

En esta línea, el *mapa de competencias* puede considerarse como un indicador de la integración de las competencias en las titulaciones universitarias. Como se ha recogido, es un instrumento que describe, ordena, comunica y da transparencia a las competencias de un programa formativo pero también puede ser una herramienta para el desarrollo de la organización y la mejora de la calidad educativa.

Es evidente que un desarrollo efectivo de las competencias depende de las oportunidades para ponerlas en práctica. En consecuencia, la definición de las competencias y su trazado se presentan como un ejercicio *necesario* y doblemente *complejo*. *Necesario* puesto que es el único camino para evidenciar, a título declarativo, las competencias que se promueven y la forma en la que se integran en el desarrollo curricular de la titulación; *complejo*, puesto que acontece dentro de la cultura de la institución y se ve afectada por sus variables; *complejo*, también, por la dificultad integrar el enfoque por competencias a través de las disciplinas.

Finalmente, la principal dificultad hallada en el Estudio de Casos es la *inexistencia del trazado de las competencias*, lo que obstaculiza la visibilidad de la evaluación. También se halló que la cantidad de competencias y de resultados de aprendizaje definidos para las titulaciones, en muchos casos, hace *inviable* el trazado, el desarrollo y la evaluación de las competencias. Como consecuencia, la falta de un trazado de las competencias ha llevado a una superposición de tareas y sobrecarga de trabajo. Para los estudiantes repercute en un aprendizaje poco significativo y enfoques superficiales que no favorecen el desarrollo de las competencias; para el profesorado, ha representado una saturación de trabajo escasamente sostenible en el tiempo.

Concluimos señalando la necesidad de profundizar en las estrategias y procesos que orientan el desarrollo de los mapas de competencias, así como de las acciones concretas que facilitan la integración de este modelo en las prácticas universitarias.

## AGRADECIMIENTOS

Valoramos y agradecemos la contribución de los informantes de los 12 Casos de estudio al compartir las reflexiones sobre las limitaciones y posibilidades del trabajo que están realizando en las titulaciones.

De igual forma, agradecemos los aportes de los evaluadores en la revisión de este artículo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodologías*. Barcelona: Labor.
- Australian Learning and Teaching Council (2009). *What's happening in assessment? 2009*. Sidney: Australian Learning and Teaching Council. Recuperado de <http://www.altc.edu.au/system/files/resources/What%27s%20happening%20in%20Assessment%2009%20April%202010.pdf>.
- Barrie, S., Hughes, C. y Smith, C. (2009). *The national graduate attributes project: integration and assessment of graduate attributes in curriculum*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Berdrow, I. y Evers, F. (2009). Bases of competence: an instrument for self and institutional assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Publicado por primera vez: 4 Agosto 2009 (iFirst). DOI: 10.1080/02602930902862842
- Bolívar, A. (2007) Diseñar y evaluar por competencias en la Universidad. El EEES como reto. Vicerrectoría de Formación e Innovación Educativa.
- CIOIE (2008). *Conclusiones del X Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas (X CIOIE)*, Diciembre, Barcelona. Disponible en [http://www.cioie.com/x\\_cioie/conclusiones.php](http://www.cioie.com/x_cioie/conclusiones.php).
- Comunicado de Budapest-Vienna (marzo 2001). Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area. Recuperado de [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010\\_conference/documents/Budapest-Vienna\\_Declaration.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf)
- Crebert, G. (2002). *Institutional research into generic skills and graduate attributes: constraints and dilemmas*. International lifelong learning conference, Junio, Yeppoon.
- De la Harpe, B., David, Ch., Dalton, H., Thomas, J., y Girardi, A. (2009). *Understanding academic staff beliefs about graduate attributes, 2009 - Year 2*. Recuperado de <http://www.altc.edu.au/system/files/GI7-638%20RMIT%20deLaHarpe%20BFactor%20graduate%20attributes%202009.pdf>.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- De Miguel Díaz, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior: exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, pp. 16-27.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, XXVIII(111), pp. 7-36. Recuperado de <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>.
- Drummond, I., Nixon, I y Wiltshire, J. (1998). Personal transferable skills in higher education: the problems of implementing good practice. *Quality Assurance in Education*, 6(1), pp. 19-27. DOI: 10.1108/09684889810200359.
- Eisenhardt, K. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), pp. 532-550. DOI: 10.2307/258557

- Escudero Muñoz, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U: Revista de Docencia Universitaria, N° monográfico 2*, pp. 1-20. Recuperado de [http://www.um.es/ead/Red\\_U/m2/escudero.pdf](http://www.um.es/ead/Red_U/m2/escudero.pdf).
- Gairín, J., García-San Pedro, M. J., Gisbert, M., Rodríguez Gómez, D. y Cela, J. M. (2009b). La evaluación por competencias en la universidad: Posibilidades y dificultades. Ministerio de Educación, Estudios y Análisis Ref. EA2008-0086. Recuperado de: <http://82.223.160.188/mec/ayudas/repositorio/20090709162246Memoria%20EA%202008-0086%20J%20Gairin.pdf>.
- García SanPedro, M. J. (2007) *Realidad y perspectivas de la formación por competencias en la universidad*. Trabajo de Investigación. Departamento de Pedagogía Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2072/8999>
- García SanPedro, M. J. (2009) El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Perspectivas, 16*, pp. 11-28. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/13540>.
- García SanPedro, M.J. (2010). Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.), Pérez Gómez, A., Martínez, J. B., Torres, J., Angulo, F. y Álvarez, J.M. (2008). *Educación por Competencias ¿Qué Hay De Nuevo?* Madrid: Morata.
- González Bernal, M. (2006). Currículo basado en competencias: una experiencia en educación universitaria. *Educación y Educadores, 9* (2), pp. 95-117. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83490209&iCveNum=6599>.
- González Bernal, M. (2008). Alcance y límites de un currículo basado en competencias. *Educación y Educadores, 11*(1), pp. 69-102. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=>.
- González Sanmamed, M. (2005). Desafíos de la Convergencia Europea: la formación del profesorado universitario. En el IV Congreso de Formación para el Trabajo. Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación, Zaragoza. Recuperado de <http://www.usal.es/~ofees/ARTICULOS/lin4glez%5B1%5D.pdf>.
- McNeil, H.P., Hughes, C.S., Toohey, S.M. y Dowton, S.B. (2006). An innovative outcomes-based medical education program built on adult learning principles. *Medical Teacher, 28*(6), pp. 527-534. DOI: 10.1080/01421590600834229.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes, Tomo I Métodos y II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Piñuel Raigada, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del Análisis de Contenido. *Estudios de Sociolingüística, 3*(1), pp. 1-42.
- Radloff, A., De La Harpe, B., Dalton, H., Thomas, J., y Lawson, A. (2008). *Assessing graduate attributes: Engaging academic staff and their students*. Engaging Students in Assessment de la ATN Assessment Conference, November, Adelaide. Recuperado de <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/atna/article/viewFile/342/279>.
- Radloff, A., De La Harpe, B., Dalton, H., Thomas, J., y Lawson, A. (2009). *Understanding academic staff beliefs about graduate attributes, 2008 - Year 1*. Recuperado de <http://www.altc.edu.au/system/files/GI7-638%20RMIT%20delaHarpe%20BFactor%20graduate%20attributes%202009.pdf>.

- Robley, W., Whittle, S. y Murdoch-Eaton, D. (2005). Mapping generic skills curricula: a recommended methodology. *Journal of Further and higher Education*, 29(3), pp. 221-231. DOI: 10.1080/03098770500166801.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Sumsion J. y Goodfellow, J. (2004). Identifying generic skills through curriculum mapping: a critical evaluation. *Higher Education Research & Development*, 23(3), pp. 329-346. DOI: 10.1080/0729436042000235436.
- Tariq, V., Scott, E., Cochrane, A., Lee, M. y Ryles, L. (2004). Auditing and mapping key skills within university curricula. *Quality Assurance in Education*, 12(2), pp. 70-81. DOI 10.1108/09684880410536440.
- Taylor, S. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Uchiyama, K.P. y Radin, J.L. (2009). Curriculum Mapping in Higher Education: A Vehicle for Collaboration. *Innovative Higher Education*, 33, pp. 271–280.
- Wesselink, R., Biemans J. y Mulder, M. (2007). Competence-based VET as seen by Dutch researchers. *European Journal of Vocational Training*, 40(1), pp. 38-51.



## PREMISAS CONSTRUTIVISTAS VIVENCIADAS NA REALIDADE GERENCIAL

*Márcia Zampieri Grohmann*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2011) - Volumen 9, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art6.pdf>

Fecha de recepción: 3 de noviembre de 2010  
Fecha de dictaminación: 12 de diciembre de 2010  
Fecha de aceptación: 22 de diciembre de 2010



**E**ste trabalho utiliza as premissas construtivistas da aprendizagem de adultos, buscando tranpô-las para o campo organizacional, tendo como intuito refletir sobre a existência e viabilidade de uma aprendizagem organizacional construtivista.

Realizando um breve resgate teórico, observa-se que as idéias construtivistas propostas por Vygotsky (1998) e Dewey (1971) de que o conhecimento é construído na relação entre os indivíduos e seu meio, tendo forte influência das experiências vivenciadas, deram origem a outras três vertentes importantes: a Aprendizagem pela Experiência, a Aprendizagem Auto-direcionada e a Aprendizagem Transformadora (Merriam and Caffarella, 1991). Em um esforço de síntese, pode-se sugerir que a Aprendizagem pela Experiência postula que a aprendizagem é resultado de processos de reflexão sobre experiências passadas; a Aprendizagem Auto-direcionada acredita que o próprio aprendiz deve assumir o controle sobre sua aprendizagem; e a Aprendizagem Transformadora pauta-se pela utilização da reflexão crítica como um instrumento para a mudança de perspectiva.

A visão construtivista é a que prevale no campo da aprendizagem organizacional e, segundo Easterby-Smith (1997), exerce forte influência nas principais teorias sobre aprendizagem gerencial. Conforme será exposto no decorrer do trabalho, tais correntes pregam a aprendizagem através da ação (Aprendizagem na Ação) e através dos relacionamentos sociais (Aprendizagem Situada).

Segundo Grohmann (2004), os ideais construtivistas, quando transportados para a aprendizagem organizacional levam a alguns questionamentos, tais como: Será que os aprendizes têm o hábito de utilizar o processo de reflexão sobre as próprias experiências para aprender com elas? Na aprendizagem de adultos é possível desconectar a prática da teoria e o ensino informal do formal? O auto-direcionamento é uma necessidade de adultos que procuram aprender? A reflexão crítica, principalmente quanto aos aspectos ligados com a gestão de negócios, é uma prática comum?

Buscando responder tais questionamentos identificou-se a necessidade de entender melhor o fenômeno da aprendizagem gerencial. Desta forma, este estudo propõe-se a: Compreender como ocorreu o processo de aprendizagem de gerentes, para identificar quais premissas construtivistas são vivenciadas na realidade gerencial.

Os gerentes pesquisados caracterizam-se por terem pouca experiência profissional. A escolha por gerentes com pouca experiência deve-se às constatações do estudo de Hill (1993) que identificou ser durante os primeiros anos que os gerentes mais aprendem. E, segundo a autora: "Apesar de sua importância e de ocorrer com bastante frequência, conhecemos surpreendentemente pouco acerca da transição para a gerência. Pouquíssimos pesquisadores estudaram as primeiras experiências do gerente – os primeiros meses ou o primeiro ano no cargo" (p.2-3).

Assim, buscando avançar em algumas reflexões, este estudo tem como principais objetivos:

- aprofundar as idéias construtivistas utilizadas na aprendizagem organizacional, apresentando as duas principais correntes teóricas sobre o tema (Aprendizagem na Ação e Aprendizagem Situada);
- demonstrando a estreita relação existente entre as teorias de aprendizagem gerencial e as teorias construtivistas de aprendizagem de adultos (Aprendizagem pela Experiência, a Aprendizagem Auto-direcionada e a Aprendizagem Transformadora);
- responder aos questionamentos anteriormente realizados, através dos resultados de uma pesquisa empírica.

Este trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: num primeiro momento apresentam-se as principais correntes teóricas sobre aprendizagem gerencial (Aprendizagem na Ação e Aprendizagem Situada); após é feita a ligação das mesmas com as principais teorias construtivistas; em seguida são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa empírica, bem como seus resultados; e, por fim, as considerações finais que buscam responder aos questionamentos feitos nesta introdução.

## 1. A APRENDIZAGEM GERENCIAL

Apesar de existirem várias formas de pensar sobre a aprendizagem organizacional, cada qual representada por uma disciplina específica, Easterby-Smith (1997, p. 1107) considera que “duas disciplinas principais têm dominado – ciência administrativa e desenvolvimento organizacional – e as principais tradições na literatura podem ser distinguidas de acordo com o relativo impacto destas duas disciplinas”.

Sob a perspectiva das ciências administrativas a aprendizagem organizacional tem como foco aquisição e processamento de informações dentro e sobre a organização. A psicologia e o desenvolvimento organizacional têm como pressuposto básico o fato do homem desenvolver-se dentro do contexto organizacional.

Este estudo, apesar de levar em consideração a perspectiva das ciências administrativas, pauta-se pela perspectiva da psicologia e do desenvolvimento organizacional para um melhor entendimento do fenômeno da aprendizagem organizacional, pois tem como enfoque a aprendizagem gerencial e não a aprendizagem organizacional ou a gestão do conhecimento.

Trabalhando com uma visão construtivista de aprendizagem de adultos e sob a perspectiva da psicologia e do desenvolvimento organizacional na aprendizagem organizacional, predominam duas correntes de pensamento teórico sobre a aprendizagem organizacional – aprendizagem na ação e aprendizagem situada – que serão abordadas nos dois seguimentos posteriores.

### 1.1. Aprendizagem na Ação (Action Learning)

Existe uma gama de correntes preocupadas em estudar a aprendizagem organizacional através da utilização das tarefas do ‘mundo-real do trabalho’, visando um aumento da eficiência organizacional e buscando facilitar o aprendizado individual e coletivo. Segundo DeFillippi (2001), dentre essas correntes destacam-se: a aprendizagem na ação, a ciência da ação e a prática reflexiva.

A corrente da Aprendizagem na Ação considera que as pessoas aprendem com mais eficiência quando estão trabalhando com problemas reais em seu ambiente de trabalho. Baseia-se na premissa de Revans a qual prega que o aprendizado é resultado da interação entre programas de instrução e de questionamentos espontâneos que se originam na interpretação das experiências. A Ciência da Ação, cujos principais expoentes são Argyris e Schön, preocupa-se em levantar pressupostos que inibem o aprendizado e experiências defensivas que acabam transformando-se em padrões de referência. Por fim, a Prática Reflexiva trabalha com os processos ou significados pelos quais os participantes dão sentido e atribuem significados às experiências e, nesse processo, a reflexão torna-se crucial ao aprendizado, pois converte experiências tácitas em conhecimento explícito (DeFillippi, 2001). Neste trabalho opta-se por aglutinar as três correntes anteriores em um mesmo segmento denominado de Aprendizagem na Ação,

pois elas compartilham a premissa de que o aprendizado possui estreita relação com a ação e deve envolver processos de reflexão.

Observa-se que esta afirmação é profundamente influenciada pelas idéias do instrumentalismo de Dewey, que se preocupava em unir teoria e prática (Dewey, 1971), e através da Aprendizagem pela Experiência, cuja premissa principal é a de que o conhecimento é construído por processos de reflexão sobre as ações (Schön, 1983; 2000; Mezirow, 1990).

Para Raelin (2001) "reflexão é a prática de, periodicamente, voltar atrás para ponderar os significados próprios e de outros sobre o que recentemente ficou conhecido no ambiente imediato". Segundo Preskill e Torres (2001, p.134), "o processo de reflexão é a maneira pela qual chegamos a aprender e a compreender a nós mesmos. E conhecer a nós mesmos é fundamental para criar novos significados que conduzam ao desenvolvimento e transformação pessoal". É através da criação de novos significados a reflexão transforma-se em aprendizado (Mezirow, 1981).

A reflexão é amplamente reconhecida como um elemento crucial para o processo de aprendizagem individual (Schön, 2000; Mezirow, 1990). A reflexão permite que os gerentes interpretem seu próprio comportamento, através da observação de como tal comportamento é afetado por outros, bem como, o impacto que o mesmo trará para a vida dos outros membros organizacionais, principalmente dos subordinados. Dessa forma, o processo de reflexão é também crucial para a aprendizagem gerencial e organizacional (Preskill and Torres, 2001; Schön, 1983).

O trabalho gerencial apresenta algumas características especiais que tornam o processo de reflexão muito importante para o aprendizado. Primeiro, os gerentes não devem somente ter consciência de suas próprias ações, necessitam assumir uma posição de desconhecimento para compreender, ou seja, estarem abertos a opiniões e sugestões dos outros. Segundo, existe uma distância entre o que as pessoas dizem e fazem e, num instinto de preservação, os gerentes tendem a assumir uma postura defensiva. Terceiro, as formas de obtenção de informação acabam gerando percepções distorcidas, pois sempre há a tendência de ignorar alguns aspectos da mesma. Por fim, apesar das práticas existentes fornecerem boas pistas para as ações futuras, elas não são suficientes, pois as novas situações ocorrem em contextos diferentes (Raelin, 2001).

Entretanto, existem várias barreiras ao processo de reflexão gerencial como: a dificuldade em assumir erros, a falta de estruturas que dêem suporte à aprendizagem gerencial, como um currículo situado. Outras barreiras que merecem destaque são apontadas por Shaw e Perkins (*apud* Preskill and Torres, 2001) como "a pressão para o desempenho (tempo para reflexão é um luxo e é pouco propiciado), ciladas de competência (é mais rápido e mais fácil continuar a fazer o que já estamos fazendo, mesmo que não seja no melhor interesse da organização) e a ausência de fóruns ou estruturas de aprendizagem (a liderança e a cultura não recompensam a aprendizagem)".

Argyris (2000) aponta que a principal dificuldade que o gestor enfrenta no processo de aprendizagem é a necessidade de quebrar as barreiras que bloqueiam a aprendizagem pessoal e conclui que "até que os gerentes se conscientizem na maneira como raciocinam defensivamente, qualquer mudança de atividade provavelmente será simples modismo" (Argyris, 2000, p.99). Dessa forma, o primeiro passo para a aprendizagem na ação seria através do incentivo à aprendizagem e à reflexão individual.

## 1.2. Aprendizagem Situada

A aprendizagem situada parte do pressuposto que é a pessoa e não a organização que aprende, preocupando-se, assim, em entender e auxiliar a aprendizagem natural dos indivíduos nas organizações. Segundo Fox (1997), nesta perspectiva há uma forte ligação entre aprendizagem e prática do trabalho. Lave e Wenger (1991) completam esta idéia afirmando que a aprendizagem situada trabalha explorando as relações concretas entre as pessoas, pois os aprendizes assimilam conhecimentos e adquirem habilidades à medida que participam, com outros profissionais, de uma comunidade. Observa-se, assim, uma forte e estreita relação entre a corrente da Aprendizagem Situada e as premissas na Aprendizagem na Ação.

A corrente da Aprendizagem Situada surgiu como resposta a algumas críticas aos modelos tradicionais de aprendizagem. Dentre estas críticas salienta-se que a visão tradicional pauta-se por um processo de transferência de informação (Gherardi, Nicolini and Odella, 1998); determinando uma separação entre conhecer e fazer (Brown, Collins and Duguid, 1989). Como conseqüências, os conhecimentos são internalizados e questões concernentes às relações que o aprendiz estabelece com o mundo não são aprofundadas (Lave and Wenger, 1991).

Brown, Collins e Duguid (1989) afirmam que “o conhecimento é situado, sendo um produto da atividade, do contexto e da cultura em que é desenvolvido” (p.32). Como justificativa eles apontam que os conceitos formados pelas pessoas são desenvolvidos através das atividades que elas executam. E utilizando estes conceitos, elas constroem seu entendimento que vão se transformando a medida que se relacionam com outras pessoas. Esta proposta assemelha-se muito com a idéia de formação e transformação de conceitos proposta por Vygotsky (1998).

Segundo Gherardi, Nicolini e Odella (1998), a perspectiva social de aprendizagem focaliza o processo de participação e interação, no qual três conceitos tornam-se cruciais: comunidade de prática, legítima participação periférica e currículo (de aprendizagem ou situado).

Lave e Wenger (1991) definem comunidade de prática como um conjunto de relações entre pessoas, atividades e o mundo e, para elas, a utilização deste termo deve considerar duas fronteiras: uma histórica (preocupada com as relações entre pessoas e lugares que se estabelece durante determinado período de tempo); uma de desenvolvimento (ressaltando que o conhecimento envolve o desenvolvimento de habilidades na prática).

A comunidade de prática pode ser entendida como uma agregação informal, definida não apenas por seus membros, mas pela forma como eles compartilham significados, interpretam situações e realizam atividades (Lave and Wenger, 1991). Através deste conceito pode-se compreender que o processo de transmissão do conhecimento tácito (informal) não está retido em uma estrutura cognitiva ou plano de ação, mas encontra-se nos costumes e nos hábitos sustentados coletivamente pelos membros de uma comunidade (Gherardi, Nicolini and Odella, 1998).

Lave e Wenger (1991) defendem que a aprendizagem situada concebe o fenômeno da aprendizagem como um processo denominado de legítima participação periférica, ou seja, os aprendizes adquirem conhecimentos e habilidades quando passam a participar das práticas sócio-culturais de uma determinada comunidade de profissionais. O propósito de tal abordagem é explorar as relações concretas que existem entre as pessoas, sendo uma proposta para se compreender o fenômeno da aprendizagem.

Partindo desta idéia, os autores acreditam que a aprendizagem não é só situada na prática, mas “é uma parte integral da pratica social generalizada no mundo vivido” (Lave and Wenger, 1991, p.35).

Para Gherardi, Nicolini e Odella (1998), legítima participação periférica refere-se ao modo como os novatos se socializam na organização e aprendem, perpetuando as práticas. Neste sentido, “periférico” significa o caminho que um novo membro deve seguir para ser reconhecido como participante da comunidade e “participação legítima” significa que a jornada pelos diferentes níveis de aprendizagem é um processo social e não simplesmente cognitivo.

A legítima participação periférica enfatiza que toda prática é dependente de um processo social através do qual ela é sustentada e perpetuada, pois a aprendizagem ocorre através do engajamento naquela prática. Transpondo esta idéia para o ambiente organizacional os autores consideram que a legítima participação periférica tem como foco “o relacionamento entre aprendizado e a situação organizacional em que ele ocorre. Logo, a aprendizagem é entendida como uma forma de co-participação em alguma das atuais práticas do ambiente de trabalho, ao invés de defini-la em termos de aquisição de conhecimento abstrato” (*Ibid*, p.279).

Por fim, surge o conceito de currículo. Lave e Wenger (1991) consideram que em toda comunidade de prática existe um currículo de aprendizagem, que considera que as principais fontes de aprendizado encontram-se nas oportunidades das práticas diárias que os aprendizes vivenciam. Os autores, transferindo esta idéia para a aprendizagem organizacional, consideram que o processo de aprendizagem no e para o trabalho pode ser visto por duas perspectivas: no engajamento legítimo nas práticas atuais e na co-participação com outros membros da comunidade (currículo de aprendizagem); na participação de cursos formais, ministrados por um instrutor, que demonstra uma visão externa de conhecimento (currículo de ensino).

Gherardi, Nicolini e Odella (1998) buscaram focar, ainda mais, a idéia de currículo de aprendizagem com a de aprendizagem organizacional e, por conseguinte, desenvolveram a noção de currículo situado. Como o currículo de aprendizagem independe do contexto, pode-se supor que um mesmo currículo servirá a várias organizações. Já o currículo situado é totalmente dependente do contexto e, portanto, servirá apenas para uma organização específica. Assim, o segundo conceito vai mais ao encontro da atual teoria administrativa, baseada na Teoria Contingencial, que prega a relevância de observar o contexto no qual a empresa encontra-se inserida.

Outra idéia que se encaixa perfeitamente na teoria da Aprendizagem situada são as redes de aprendizagem. Para Brookfield (1986) as redes de aprendizagem caracterizam-se por serem atividades que não tem a obrigação de ensinar, ou seja, a aprendizagem não precisa ser comprovada e nem resulta em créditos ou certificados. Geralmente elas surgem quando pessoas com um mesmo nível intelectual se unem para trocar informações, idéias, habilidades e conhecimentos. O aprendizado é criado através da relação com pares, fora de ambientes de educação formais, ou seja, é um processo de aprendizagem totalmente pautado pelos relacionamentos sociais na qual o conhecimento é transferido, gerando um conhecimento coletivo (Palmer and Richards, 1999).

A aprendizagem Situada, quando analisado sob o prisma da aprendizagem organizacional, reforça a importância da cultura organizacional para a aprendizagem, pois ela exerce influência direta no currículo situado e, conseqüentemente, na comunidade de prática. Nicolini e Mezner (1995) enfatizam que, de forma recíproca, a aprendizagem organizacional exerce uma influencia na estrutura, na atividade e na identidade organizacional.

Em suma, para a Aprendizagem Situada, o conhecimento é construído nas comunidades de prática, pois seus membros possuem diferentes pontos de vista e quando se relacionam, através de uma legítima participação periférica, fortemente pautada pelo currículo vigente, eles acabam alterando suas perspectivas de significados.

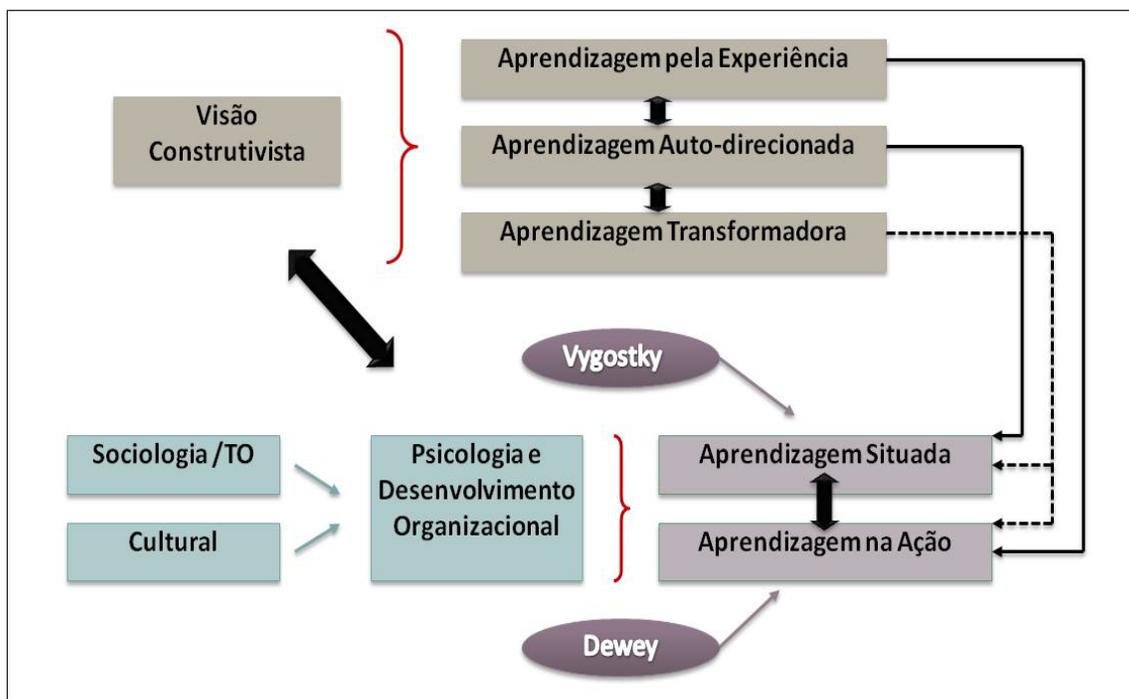
## 2. INTERAÇÃO ENTRE CONSTRUTIVISMO E APRENDIZAGEM GERENCIAL

Pautando-se pela corrente construtivista, este estudo trabalha com a visão de Aprendizagem Organizacional (aprendizagem como processo) e acredita que todo conhecimento organizacional inicia-se no indivíduo. Logo, aprendizagem gerencial e aprendizagem organizacional assumem uma perspectiva dialética.

Além do mais, apesar de ter forte influência das disciplinas da ciência administrativa, o trabalho segue a linha das disciplinas da psicologia e do desenvolvimento organizacional (Easterby-Smith, 1997) representada por duas correntes principais: a aprendizagem na ação e a aprendizagem situada.

A aprendizagem na ação trabalha com a idéia construtivista de Dewey (1971) de que o aprendizado precisa ter estreita relação com a ação, ressaltando a importância dos processos de reflexão, proposta pela aprendizagem pela experiência (Mezirow, 1990; Schön, 2000). O gerente necessita, além de exercitar sua própria reflexão, criar mecanismos que facilitem o processo de reflexão dentro da organização (Raelin, 2001). Esses mecanismos assumem forma de programas de ação, como o proposto por Smith (2001). Mas, será que o gerente, em sua correria diária, tem tempo e disposição para “parar e pensar”? E será que esses profissionais percebem a importância deste processo?

FIGURA 1. INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIAS DE APRENDIZAGEM DE ADULTOS E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL



FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

A aprendizagem situada acredita que o aprendiz tem uma forte influência social, uma proposta de Vygostky (1998), e que a pessoa, quando inserida numa comunidade de prática, buscará uma legítima participação periférica e seguirá um currículo situado, criando, através de seus relacionamentos, novos significados. Ou seja, para ser aceito ou integrar-se a um grupo de pessoas (ou organização), o indivíduo (ou profissional) tenderá a agir como os demais, pois irá “aprender” o que os outros já sabem. Olhando por este prisma é impossível deixar de questionar se esta forma de aprendizado, além de dificultar as mudanças por ater-se à repetição das normas e hábitos existentes, não acaba sendo imposta pelo grupo - principalmente quando pensamos em termos organizacionais - e transformando-se em uma forma de manipulação e coerção. Isso leva aos seguintes questionamentos: A comunidade de prática não é uma forma de manter o poder? A pressão do coletivo não manipula o indivíduo? Através da aprendizagem situada será que os vícios organizacionais não se mantêm?

A relação entre as teorias abordadas na aprendizagem de adultos e as da aprendizagem gerencial - sob a perspectiva da psicologia e do desenvolvimento organizacional na aprendizagem organizacional - é muito estreita e encontra-se sumarizada na Figura 1.

Ressalta-se que são raros os trabalhos que apresentam uma visão crítica da aprendizagem situada e da aprendizagem na ação. Talvez um dos motivos seja que esse assunto ainda é muito recente, mas acredita-se que o principal motivo é a falta de uma maior visão crítica no campo da administração.

Em sua crítica à educação gerencial, Reed e Anthony (1992) argumentam que uma perspectiva mais crítica é necessária, pois: negociações de ordem organizacional, freqüentemente, encobrem problemas de prática gerencial no mundo real; práticas gerenciais requerem um exame ético, pois são fundamentais às organizações; qualquer processo educacional deve desenvolver e encorajar a crítica. Mas, o que normalmente ocorre é o ajuste das pessoas à organização e não o contrário. As organizações deveriam estimular as pessoas a questionar e confrontar verdades, incentivando, assim um diálogo produtivo.

### 3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

O foco desta investigação é compreender como os gerentes, com pouca experiência, aprendem. Para tanto foi realizado um estudo que trabalha com o paradigma interpretativo, o qual apresenta uma visão altamente subjetiva do mundo, acreditando que a realidade é socialmente construída através das interações pessoais. A epistemologia do enfoque subjetivo enfatiza a importância de compreender os processos pelos quais o homem constrói a realidade e, para tanto, torna-se necessário reconstruir o fenômeno estudado a partir da interpretação dos significados atribuídos pelas pessoas envolvidas no mesmo (Morgan e Smircich, 1980).

Merriam (1998) afirma que toda pesquisa qualitativa tem como aporte uma filosofia interpretativa, sendo assim, este trabalho também se caracteriza por ser qualitativo.

Os procedimentos adotados podem ser entendidos como o design da pesquisa, plano que serve de guia ao pesquisador no processo de coletar, analisar e interpretação as observações (Yin, 1984).

Os informantes desta pesquisa são oito alunos iniciantes de um curso de pós-graduação voltado para a gestão de negócios, todos eles com pouca experiência profissional (menos de dois anos). O processo de seleção ocorreu através da disposição dos entrevistados em colaborar com a pesquisa, isto é, após visitar a sala de aula e explicar o objetivo da pesquisa, aplicou-se um rápido questionário, buscando identificar

as pessoas que possuíam o perfil desejado, ou seja, pouca experiência gerencial. Doze pessoas enquadravam-se neste perfil e após entrar-se em contato com os mesmos, por e-mail e telefone, oito mostraram-se dispostos e disponíveis a colaborar e foram, posteriormente, entrevistados. Desta forma, a seleção da amostra foi não probabilística e intencional e, segundo Merriam (1998), estas são as formas mais adequadas e utilizadas em pesquisas qualitativas.

Para a coleta de dados deste estudo escolheu-se a entrevista, ou conforme Taylor e Bogdan (1984) a entrevista aprofundada que se caracteriza por encontros com os entrevistados que buscam compreender, através de suas narrativas, as perspectivas dos mesmos a respeito da vida, experiências e situações.

O tipo de entrevista utilizado foi a entrevista em profundidade na qual algumas perguntas são definidas a priori, mas há flexibilidade para acrescentar, suprimir ou trocar a ordem das perguntas previstas no roteiro. Ressalta-se que todas as entrevistas ocorreram antes da segunda semana de aula, para que as concepções dos entrevistados não fossem influenciadas pelos conteúdos apresentados pelos professores do curso.

Em pesquisas qualitativas comumente utiliza-se um dos seguintes métodos: pesquisa qualitativa básica, etnografia, fenomenologia, *ground theory* e estudo de caso (Merriam, 1998). Este é um estudo qualitativo básico, ou seja, procura-se compreender, através das visões de mundo dos respondentes, as formas através das quais os mesmos haviam aprendido até o presente momento.

#### 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os temas mais importantes, encontrados nas narrativas, que demonstram como os gerentes aprenderam acabaram sendo divididos em dois grandes grupos, o primeiro agrupando fontes formais de aprendizagem e acontecendo, em sua maioria, fora do ambiente de trabalho - o curso de graduação, estágios profissionais, estudando/ensinando, cursos e treinamentos, outras fontes formais – e o segundo agrupando fontes informais de aprendizagem e normalmente acontecendo no próprio ambiente de trabalho - aprendendo com a ação, com os relacionamentos, com mentores, com a observação, com a reflexão.

Os entrevistados relacionaram suas primeiras experiências de aprendizagem para o trabalho gerencial com o curso de graduação que fizeram. Apesar de apenas três entrevistados serem formados em administração, e, portanto, terem adquirido conhecimentos mais específicos, através do currículo de ensino (Lave and Wenger, 1991), sete entrevistados disseram que, em maior ou menor grau, sua formação acadêmica teve importância e lhes deu suporte para a carreira profissional. Essa descoberta vai ao encontro do estudo de Lucena (2001) que também identificou a importância dos cursos de graduação para a formação de gerentes/proprietários do setor de varejo. No estudo de Silva (2000), ficam claras as dificuldades e desafios encontrados por gerentes que não tiveram uma formação específica para tanto, ou seja, professores que passaram a desempenhar atividades administrativas gerenciando centros universitários. Moraes (2000) também identificou dificuldades de profissionais da saúde que passam a exercer atividades gerenciais.

Quando os participantes foram questionados sobre quais as experiências mais significativas para a aprendizagem gerencial durante o curso de graduação, as respostas foram bastante variadas. Fato que corrobora com os estudos que pregam a existência de diversos estilos de aprendizagem (Kolb, 1984), ou seja, constatou-se que cada aprendiz possui características peculiares e, portanto, sentir-se-á mais

adaptado a uma forma de ensino do que a outra como comprovaram os estudos de Bacon (2004) sobre aprendizagem gerencial.

Para seis dos entrevistados os estágios profissionais que realizaram tiveram influência em seus processos de aprendizagem gerencial. Essa descoberta vai ao encontro do Instrumentalismo de Dewey (1971) que enfoca a necessidade da conexão entre a teoria e a prática, pois "o curso natural do desenvolvimento sempre envolve situações nas quais se aprende fazendo" (Dewey, 1971, p.268). Também corrobora com a teoria da Aprendizagem na Ação, mais especificamente, das idéias de Schön (2000, p.25) que concebe que o aprendiz deve aprender através da reflexão na ação e a melhor forma para isso é: "Dar-lhes liberdade para aprender através do fazer, em um ambiente de risco relativamente baixo, com acesso a instrutores que iniciem os estudantes nas tradições da vocação e os ajudem, através da fala correta, ver por si próprios e à sua própria maneira o que eles mais precisam ver". É exatamente esta a proposta dos estágios profissionais obrigatórios, que são realizados por alunos em ambientes empresariais sob a supervisão de um professor orientador.

No estudo de Lucena (2001) não se constatou a importância dos estágios profissionais para o aprendizado gerencial, já na pesquisa de Moraes (2000) somente um dos cinco sujeitos entrevistados não mencionou ter aprendido através de estágios profissionais. Um outro aspecto fundamental identificado por Schön (2000) para o sucesso do "aprender fazendo" é a orientação recebida. Este fato também foi diagnosticado em cinco entrevistados que atribuíram, em grande parte, o sucesso ou fracasso de seus estágios às orientações recebidas.

Apenas quatro dos entrevistados afirmaram ter recebido treinamento das organizações onde trabalham e, destes, três são funcionários públicos. Observa-se que todos os entrevistados emitiram opiniões desfavoráveis sobre os treinamentos que receberam e duas delas tiveram dificuldades em diferenciar treinamento e processo de integração. As experiências de treinamento foram voltadas para o desenvolvimento de tarefas que os gerentes desempenhavam antes de assumirem seus novos cargos, nenhum deles recebeu qualquer tipo de treinamento para que desenvolvessem as habilidades e atitudes necessárias ao cargo de gerente.

O estudo de Silva (2000) também verificou que os gerentes entrevistados não receberam treinamentos e cursos por parte de suas instituições. Já na organização observada por Moraes (2000) todos os gerentes ouvidos mencionaram terem recebido cursos e treinamentos por parte da instituição, destaca-se que todos trabalhavam em uma mesma organização.

Tanto treinamentos como cursos são classificados como partes da aprendizagem formal, porém a principal distinção feita pelos teóricos para classificarem treinamentos e cursos profissionalizantes é que ambos são voltados para o aprimoramento profissional, mas o primeiro ocorre nos ambientes organizacionais e os segundos fora desses ambientes, normalmente em escolas ou centros de treinamentos (Merriam and Caffarella, 1991)

Três entrevistados já haviam realizado algum curso depois de sua graduação e, por coincidência, foram cursos de pós-graduação em nível de especialização. Outro fator comum é que, na época, nenhum deles estava desempenhando funções gerenciais, mas, apesar disso, todos concordam que esses cursos contribuíram para serem gerentes mais eficientes.

É interessante observar que os cursos mencionados pelos três gerentes não têm relacionamento direto com sua função gerencial, pois todos eles foram feitos antes dos entrevistados assumirem seus novos

cargos. Dessa forma, observa-se que, além dos gerentes não terem recebido nenhum tipo de treinamento para exercerem suas funções, também não haviam realizado cursos profissionalizantes. Ao contrário do que Lucena (2001) e Moraes (2000) identificaram em seus estudos, os entrevistados desta pesquisa não buscaram cursos de aperfeiçoamento de curta duração, como os fornecidos pelo SEBRAE, SENAC, etc., ou mesmo assistiram palestras para aprimorar seus conhecimentos.

Mas, os oito entrevistados admitiram que estivessem buscando o curso de pós-graduação, objeto deste estudo, para terem um aprimoramento profissional, ou seja, eles tratavam esse curso como sendo também um curso profissionalizante que lhes facilitaria as atividades gerenciais.

Para quatro dos entrevistados uma importante fonte de aprendizagem foi terem estudado assim que começaram a desempenhar suas funções gerenciais. Apesar disso, hoje em dia, três deles admitem que não possuem mais esse hábito. Dessa forma, observa-se que não foi muito comum entre os entrevistados utilizarem o estudo para aprenderem durante seus primeiros meses como gerentes. Apesar da metade deles ter mencionado essa forma de aprendizado, ficou claro nos relatos que foram muito poucas às vezes em que eles assim o fizeram.

Esta descoberta da não utilização do estudo (em livros técnicos, principalmente) parece ser uma tendência, pois conclusões semelhantes foram verificadas nos trabalhos de Silva (2000), Lucena (2001). Porém no estudo de Moraes (2000) a autora identificou que os gerentes utilizavam a prática do estudo para aprenderem, principalmente através de: consultas a dicionários técnicos; consultas a fontes de referência; leitura de periódicos técnicos; apresentações técnicas para grupos de trabalhos.

Duas entrevistadas destacaram que aprenderam muito quando precisaram explicar aos seus subordinados algumas das tarefas que os mesmos deveriam realizar, desta forma para eles o fato de ter que ensinar foi uma importante fonte de aprendizado.

Esses resultados foram extremamente interessantes, pois em nenhum outro estudo nacional sobre o tema foi identificado que os gerentes consideram o fato de ensinarem outras pessoas como forma de aprendizagem própria. Esse comportamento vai ao encontro do ideal de relacionamento entre educador e educando proposto por Freire (1987), no qual o aprendiz deve ter uma postura ativa e o educador é parte de um processo dialógico no qual o conhecimento passa a ser construído através das relações entre aprendiz e educador, ou seja o educador "enquanto educa é educado" (p.68).

Somente um entrevistado admitiu não realizar leituras "especializadas". Nesta categoria, enquadraram-se as revistas voltadas ao mercado empresarial como a Exame, Você S.A e HSM, entre outras. Essas leituras "especializadas" são também caracterizadas como pertencente à indústria do *managment* e chamadas por Wood e Paula (2001) como "*pop managment*", pois se caracterizam por ser uma leitura fácil e acessível. Observa-se também uma forte tendência nessas publicações em exaltar os "modismos administrativos" e utilizar casos isolados para validar idéias.

Destaca-se que estas fontes não foram utilizadas no período inicial de suas trajetórias gerenciais, mas depois de alguns meses que eles já estavam exercendo o cargo. Além disso, este tipo de aprendizagem pode ser entendido mais como um processo de atualização que não exerce grande influência sobre o desempenho gerencial, conclusão tirada após a análise dos relatos dos entrevistados.

Dois entrevistados admitiram ter lido artigos em periódicos especializados. Porém, para um deles essa prática não se transformou em hábito. Três gerentes destacaram a importância de acompanhar a mídia

de uma maneira geral, ou seja, ler jornais, revistas, assistir noticiários e programas sobre assuntos que não estejam ligados, de forma direta, à área gerencial.

Apenas uma entrevistada mencionou o hábito de ler livros didáticos e, principalmente, reler os conteúdos vistos durante sua faculdade e os trabalhos práticos que realizou naquele período. Porém admite que “Livros técnicos leio muito pouco, porque eles acabam sendo muito teóricos e demorados, mas às vezes me obrigo a ler algum”.

Os dados demonstram que as leituras realmente especializadas (livros técnicos e didáticos, periódicos da área) são muito pouco usadas pelos gerentes. Porém as leituras que se enquadram no quesito “*pop management*” são bem utilizadas pelos novos gerentes. Esse fato corrobora com as pesquisas de Wood e Paula (2002). No estudo de Moraes identificou-se que os gerentes também utilizavam em maior grau leituras mais acessíveis (*pop management*), mas alguns gerentes relataram que lêem dicionários técnicos, periódicos técnicos e outras fontes de referência.

Apesar de utilizar uma outra nomenclatura – veículos de mídia – Lucena (2001) também conclui que os gerentes utilizam leituras “especializadas” em detrimento de leituras mais técnicas e aprofundadas. É interessante destacar que, ao contrário do estudo de Lucena (2001) os entrevistados desta pesquisa não mencionaram a utilização da televisão como fonte de aprendizado.

O sistema de aprender através da observação do trabalho de outros ou observações do ambiente externo e de outras organizações é uma das formas utilizadas por gerentes, sendo bastante comum em algumas ocasiões, conforme aponta Spender (1995). Porém, neste estudo somente três gerentes afirmaram que utilizaram essa forma de aprendizado com frequência. Destaca-se também que esses três gerentes não realizaram nenhum tipo de observação externa, ou seja, as observações feitas foram sobre colegas de trabalho.

Nos estudos de Silva (2000), Lucena (2001), Gherardi, Nicolini e Odela (1998), foi identificado que os gerentes também aprenderam através da observação. É interessante observar que no estudo de Moraes (2000) a autora constatou que todos os gerentes entrevistados percebiam a importância de observar o ambiente externo “com o objetivo de identificar tendências sociais e econômicas, tecnologias e ferramentas que possam lhes auxiliar a gerenciar suas áreas e solucionar problemas da organização” (p.157). Conclusão semelhante foi observada por Lucena (2001).

Os gerentes da presente pesquisa, ao contrário, desconhecem a importância dessas observações e parecem conceber suas organizações como “ilhas isoladas”. Tal afirmação justifica-se pelo fato de que somente um entrevistado mencionou certa preocupação em monitorar o ambiente externo, porém restringindo-se apenas ao microambiente, pois citou os concorrentes, fornecedores e clientes.

A reflexão tem sido apontada, nos últimos anos como um aspecto fundamental para a aprendizagem de adultos (Merriam and Caffarella, 1991; Schön, 1983) e também para a aprendizagem gerencial (Preskill and Torres, 2001; Raelin, 2001; Schön, 1983; Smith, 2001).

O cerne de tal pensamento é que os aprendizes irão refletir sobre suas experiências e, conseqüentemente formularão novas crenças e significados, construindo assim novos conhecimentos. Apesar da reflexão ser um fator fundamental no processo de aprendizagem, somente quatro atores desta investigação relataram momentos em que utilizaram a reflexão no processo de aprendizagem gerencial. Além disso, ficou evidente que o processo de reflexão somente é utilizado de uma forma reativa e nunca pró-ativa, ou segundo Schön (2000) é um processo de refletir “sobre a ação” e não “na ação”.

Observa-se, através das narrativas dos gerentes estudados, que existe a presença de barreiras que dificultam esse processo de reflexão gerencial. Tal afirmação é feita tendo por base que são poucos os gerentes que admitem utilizar processos de reflexão e, mesmo esses poucos, mencionaram que foram poucas as vezes que o fizeram. Além disso, os processos de reflexão identificados possuem características de um processo intuitivo, ou seja, não foram planejados e sim consequência da improvisação e das experiências e exigências do dia a dia de trabalho (Schön, 1983).

Comparando-se os resultados desse estudo com o de outras pesquisas constata-se que os gerentes ouvidos encontram-se bem aquém de outros no que tange à utilização da reflexão como instrumentos de aprendizado. Para ilustrar essa afirmação, cita-se a pesquisa de Moraes (2000, p.159) a qual concluiu que “uma das formas mais significativas de aprendizagem era a reflexão sobre o conteúdo e processos dos problemas vivenciados pelos executivos”. Além disso, no mesmo trabalho a autora constatou que todos os gerentes entrevistados passaram por uma mudança de consciência.

Outros estudos corroboram com os dados encontrados. Dentre esses se citam os de Lucena (2001), que percebeu a utilização da reflexão no aprendizado de seus entrevistados, apesar do autor não explicitar o que entende por reflexão e quais os indícios que o levaram a tal conclusão; o de Silva (2000), que identificou a utilização da reflexão, mas em um grau bem menor.

O fato de se aprender através dos relacionamentos é o cerne da corrente teórica denominada aprendizagem situada que trabalha explorando as relações concretas entre as pessoas, pois os aprendizes assimilam conhecimentos e adquirem habilidades à medida que participam, com outros profissionais, de uma comunidade (Lave and Wenger, 1991).

Sete entrevistados admitiram terem aprendido através de relacionamentos sociais. Os relacionamentos sociais com os quais os gerentes aprenderam foram divididos em dois grupos. No primeiro destacam-se os relacionamentos que caracterizam a aprendizagem situada, pois ocorrem dentro do ambiente organizacional, mediante a existência de um currículo situado, ou seja, os relacionamentos com chefes, colegas e subordinados. Em outro grupo encontram-se os relacionamentos com pessoas externas à organização, como os mentores e os familiares.

É interessante observar que, dentre os relacionamentos externos à organização, foram citados, por dois entrevistados, situações em que pessoas externas à organização contribuíram para o aprendizado gerencial e quatro entrevistados também destacaram os relacionamentos com familiares. Observa-se que a pouca utilização de relacionamentos externos acaba corroborando com o que foi identificado anteriormente, os gerentes entrevistados tinham pouca consciência da importância do ambiente externo para a aprendizagem e, conseqüentemente, para o sucesso gerencial e organizacional.

Dentre os relacionamentos internos à organização, os mais utilizados para o aprendizado dos gerentes são os relacionamentos com os colegas (seis citações). Porém, é interessante destacar que os entrevistados mencionaram que aprenderam com seus colegas antes de assumirem suas funções gerenciais, ou seja, esse tipo de relacionamento foi utilizado para uma aprendizagem profissional bem mais do que para uma aprendizagem gerencial. Após, aparece os relacionamentos com os superiores (duas citações) e, por fim, os relacionamentos com subordinados (somente uma citação).

Uma constatação interessante é a de que a identificação dos relacionamentos com os colegas como principal fonte de aprendizado vai ao encontro da idéia de redes de aprendizagem que, segundo

Brookfield (1986), surgem quando pessoas com um mesmo nível intelectual se unem para trocar informações, idéias, habilidades e conhecimentos.

Fica evidente a importância dos relacionamentos para a aprendizagem dos gerentes pesquisados, o que identifica que a aprendizagem situada é realmente uma prática comum para o aprendizado gerencial, como postulam as pesquisas de Lucena (2001); Moraes (2000); Silva (2000); as quais também chegaram a conclusões semelhantes.

Sem dúvida a forma de aprendizagem mais utilizada por todos os oito gerentes entrevistados foi através da ação. Se este estudo tivesse características positivistas e quantitativas, esta categoria se destacaria como a de maior frequência, pois todos os entrevistados apontaram essa forma de aprendizado quando questionados sobre como aprenderam a maior parte de suas atividades.

Quatro entrevistados não tinham com quem trocar experiências ou quem lhes ajudasse nesse período de aprendizagem gerencial. Mas, mesmo os gerentes que trabalhavam em empresas mais organizadas e possuíam pessoas para trocar informações, admitem que a forma com que mais aprenderam foi através da prática do trabalho diário, pois em alguns casos foi relatado que as pessoas que poderiam ajudar ou estavam em outro setor, ou repassaram o conhecimento para outro, ou não tinham tempo para ensinar.

O aprender através da ação é uma idéia postulada pela teoria da aprendizagem pela experiência, mais voltada para a aprendizagem de adultos, e pela teoria da aprendizagem na ação, mais voltada para os ambientes organizacionais. Por essas duas perspectivas o aprendizado é apresentado como uma reflexão na ação, através do qual as experiências passadas são lembradas e analisadas para criar estruturas mentais de conhecimento.

Por trás dessas teorias encontra-se o pensamento de Dewey (1971) que postulava "a orgânica conexão entre educação e experiências pessoais". Por esta perspectiva, refletir sobre algo envolve um processo que incorpora ação com experiência para revelar o entendimento de alguém sobre a realidade.

O que ficou evidenciado nas narrativas dos entrevistados é que realmente os gerentes aprenderam muito através da ação, porém não usaram processos reflexivos, ou seja, esse aprendizado possui algumas características que o levam a assemelhar-se mais a um processo de imitação do que a um verdadeiro aprendizado, conforme argumenta Schön (2000).

Os estudos de Silva (2000) e de Moraes (2000) também identificaram a utilização do aprendizado através da ação, porém as autoras consideram que o aprendizado através de relacionamentos acabou sendo mais intenso do que este. Já no estudo de Lucena (2001) a relação encontrada foi ao contrário, ou seja, a aprendizagem na ação superou a aprendizagem por relacionamentos, chegando a conclusões similares a desta pesquisa.

Considera-se que um dos principais motivos para tanto é o fato de que os gerentes aqui estudados pertencem a pequenas empresas, muitas vezes sendo proprietários e não tendo outros gerentes para compartilharem conhecimentos e vivências. Desta forma, utilizam-se as palavras de um dos entrevistados para resumir tal questão: "quem gerenciava a empresa era eu, meu marido e meu irmão, e um tinha menos experiência do que o outro. Com que eu poderia aprender?".

Como é possível identificar no quadro apresentado na Figura 2, os oito gerentes entrevistados (representados por números) utilizaram diferentes fontes de aprendizado. O gerente 8 foi o entrevistado que mais variações fez em suas formas de aprender (dez formas), após aparece o gerente 3 (oito formas),

depois 1, 2, e 4 (sete formas), 8 (seis formas) e os entrevistados que menos variaram foram os gerentes 7 e 5 (cinco formas).

**FIGURA 2. RESUMO DE COMO OS GERENTES APRENDERAM**

	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Graduação</b>								
<b>Estágios profissionais</b>								
<b>Treinamentos</b>								
<b>Cursos</b>								
<b>Estudando</b>								
<b>Ensinando</b>								
<b>Leituras especializadas</b>								
<b>Aprendizado na ação</b>								
<b>Observação</b>								
<b>Reflexão</b>								
<b>Relacionamentos</b>								
<b>Chefe</b>								
<b>Colegas</b>								
<b>Subordinados</b>								
<b>Mentor</b>								
<b>Família</b>								

FONTE: ELABORADO PELA AUTORA

A maneira pela qual os gerentes mais aprenderam foi através da ação, mencionada por todos os entrevistados. As próximas formas que apresentaram maior frequência foram os relacionamentos sociais (chefes, colegas, subordinados, mentores e familiares); os conhecimentos adquiridos durante o curso de graduação, que somente não foram encontrados nos relatos do entrevistado 5; e as leituras especializadas, não utilizadas pelo gerente 7. Os estágios profissionais serviram para a aprendizagem gerencial de seis gerentes; os treinamentos, o estudo, a observação e a reflexão foram mencionados pela metade dos entrevistados (quatro gerentes). As formas menos utilizadas foram outros cursos e o aprender através do ensinar, mencionados somente por dois gerentes.

## 5. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este estudo pautou-se pela visão construtivista de aprendizagem, que entende o conhecimento como algo constantemente em construção, profundamente enraizada na ideia de Dewey da aprendizagem através da ação e da reflexão e na visão de aprendizagem socialmente construída de Vygotsky.

Na visão construtivista, a postura do aprendiz deve ser ativa, construindo, através da reflexão sobre suas experiências pessoais e dos relacionamentos com o meio e com os outros, suas próprias interpretações do mundo; negociando, através do diálogo, significados e valores, construindo novos conhecimentos. E o educador deve ter um papel reflexivo, incentivando os alunos a construir um novo conhecimento a partir da análise e da interpretação de suas próprias experiências pessoais e profissionais, pautando-se por uma reflexão crítica.

Será que a realidade pesquisada vai ao encontro dessa visão? Será que os aprendizes têm o hábito de utilizar o processo de reflexão sobre as próprias experiências para aprender com elas? Na aprendizagem de adultos é possível desconectar a prática da teoria e o ensino informal do formal? A reflexão crítica, principalmente quanto aos aspectos ligados com a gestão de negócios, é uma prática comum?

Algumas questões ficaram evidentes, como o fato de que os gerentes entrevistados não tinham o hábito de utilizar processos de reflexão sobre as próprias experiências e de aprender com elas. Todos os entrevistados mencionaram a importância de relacionar a teoria com a prática, tanto que muitos deles começaram a colocar em prática várias coisas que estavam aprendendo durante o curso. Porém, percebeu-se que os gerentes ainda fazem uma pequena distinção entre aprendizagem formal e informal, e que muitos deles não percebem a importância de aprender durante a prática diária do trabalho gerencial, ou seja, não valorizam a aprendizagem informal. Assim, a realidade pesquisada acaba indo ao encontro de teóricos como Merriam e Caffarella (1991) que identificam diferenças entre a aprendizagem formal (que ocorre nas instituições educacionais), aprendizagem informal (as experiências diárias com as quais aprendemos algo), mas que pregam uma relação dialética entre ambas.

A aprendizagem na ação trabalha com a idéia construtivista de Dewey (1971) de que o aprendiz precisa ter estreita relação com a ação, ressaltando a importância dos processos de reflexão, proposta pela aprendizagem através da experiência (SCHÖN, 2000). Mas, será que o gerente, em sua correria diária, tem tempo e disposição para "parar e pensar"? E será que esses profissionais percebem a importância deste processo? Ao final da pesquisa a resposta para as duas perguntas é a mesma: não. Os gerentes não têm o hábito de refletir durante seu trabalho e nem percebem a importância da reflexão. A reflexão crítica também é totalmente ignorada pelos gerentes pesquisados.

A aprendizagem situada acredita que o aprendiz tem uma forte influência social, ou seja, para ser aceito ou integrar-se a um grupo de pessoas (ou organização), o indivíduo (ou profissional) tenderá a agir como os demais, pois irá "aprender" o que os outros já sabem.

Alguns questionamentos feitos sobre a aprendizagem situada foram: esta forma de aprendiz, além de dificultar as mudanças por ater-se à repetição das normas e hábitos existentes, não acaba sendo imposta pelo grupo? A comunidade de prática não é uma forma de manter o poder? A pressão do coletivo não manipula o indivíduo? Através da aprendizagem situada será que os vícios organizacionais não se mantêm? Tais questionamentos não poderão ser respondidos já que grande parte dos gerentes pesquisados provinha de pequenas e micro empresas e não se depararam com um currículo situado, nem mesmo com uma comunidade de prática. Julga-se que, para responder tais questões o mais adequado seria entrevistar gerentes que trabalham em uma mesma instituição; preferencialmente de porte médio ou grande, onde já existe uma cultura definida e práticas estabelecidas.

## BIBLIOGRAFIA

- Argyris, C. (2000). Ensinando pessoas inteligentes a aprender. In. Harvard Business Review, *Gestão do conhecimento*, pp. 82-107. Rio de Janeiro: Campus.
- Bacon, D. (2004). An examination of two learning styles measures and their association with business learning. *Journal of Education for Business*, 79(4), pp. 205.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, J., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), pp. 32-42.
- DeFillippi, R.J. (2001). Introduction: project-based learning, reflective practices and learning outcomes. *Management Learning*, 32(1), pp. 5-10.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Easterby-Smith, M. (1997). Disciplines of organizational learning: contributions and critiques. *Human Relations*, 50(9), pp. 1085-1113.
- Fox, S. (1997). From management education and development to the study of management learning. In: Burgoyne, J., Reynolds, M. *Management learning: integrating perspectives in theory and practice*. pp. 21-37. London: Sage.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gherardi, S., Nicolini, D. (2002). Learning in a constellation of interconnected practices: canon ou dissonance? *Journal of Management Studies*, 39(4), pp. 419-436.
- Gherardi, S., Nicolini, D., Odella, F. (1998). Toward a social understanding of how people learn in organizations. *Management Learning*, 29(3), pp. 273-297.
- Grohmann, M. Z. (2004). *Influências de um curso de pós-graduação no processo de aprendizagem gerencial*. Tese de Doutorado não publicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Hill, L. (1993). *Novos Gerentes: assumindo uma nova identidade*. São Paulo: Makron Books.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Press.
- Lucena, E. (2001). *A natureza da aprendizagem de gerentes-proprietários do setor de varejo de vestuário de Florianópolis*. Tese de Doutorado não publicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. (1991). *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32(1), pp. 3-24.

- Moraes, L.V.S. (2000). *A dinâmica da aprendizagem gerencial*. Dissertação de Mestrado não Publicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Morgan, G., Smircich, L. (1980). The case for qualitative research. *Academy of Management Review*, 5(4), pp. 491-500.
- Morgan, G. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. In: Morgan, G. *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*, pp. 1-20. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nicolini, D., Mezner, M.B. (1995). The social construction of organizational learning: conceptual and practical issues in the field. *Human Relations*, 48(7), pp. 727-746.
- Palmer, J., Richards, I. (1999). Get knitted: network behavior in the new economy. *Journal of Knowledge Management*, 3(3), pp. 191-202.
- Preskill, H., Torres, T. (2001). Papel do inquérito de avaliação na criação de organizações de aprendizagem. In: Easterby-Smith, et al., *Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem*, São Paulo: Atlas.
- Raelin, J. A. (2001). Public reflection as the basis of learning. *Management Learning*, 32(1), 11-30.
- Reed, M., Anthony, P. (1992). Professionalizing management and managing professionalization: British management in the 1980's. *Journal of Management Studies*, 29, pp. 591-613.
- Smith, P.A. (2001). Action learning and reflective practice in project environment that are related to leadership development. *Management Learning*, 32(1), pp. 31-48.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Silva, M.A. (2000). *A aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias*. Tese de Doutorado não Publicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Taylor, S., Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*. New York: John Wiley & Sons.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wood Jr, T., Paula, A.P.P. (2001). Pop-management. *Anais do XXV Encontro Nacional de Pós-Graduação em Administração*, Campinas, Brasil.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. California: Sage.



## **MEMORIA 2010 DE REICE:**

### **REVISTA IBEROAMERICANA SOBRE CALIDAD, EFICACIA Y CAMBIO EN EDUCACIÓN**

*Verónica González de Alba*  
*Editora de REICE*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2011) - Volumen 9, Número 1

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/memoria.pdf>



**F**inalizado el año 2010, aprovechamos este nuevo número para rendir cuentas y compartir con nuestros lectores sobre lo que ha sido la actividad de la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación -REICE- durante esos doce meses, donde publicamos 5 números que conforman en volumen 8: 2 números ordinarios, 2 números monográficos y 1 número especial.

Los números monográficos estuvieron dedicados a la Participación de la Comunidad en la Mejora de la Escuela (Vol8,3) y a los Procesos de Calidad (Vol 8,5). Nuestro número especial (Vol 8,2) fue dedicado en memoria de Mercedes Muñoz-Repiso, investigadora educativa y amiga de nuestra red que falleció en agosto del 2009.

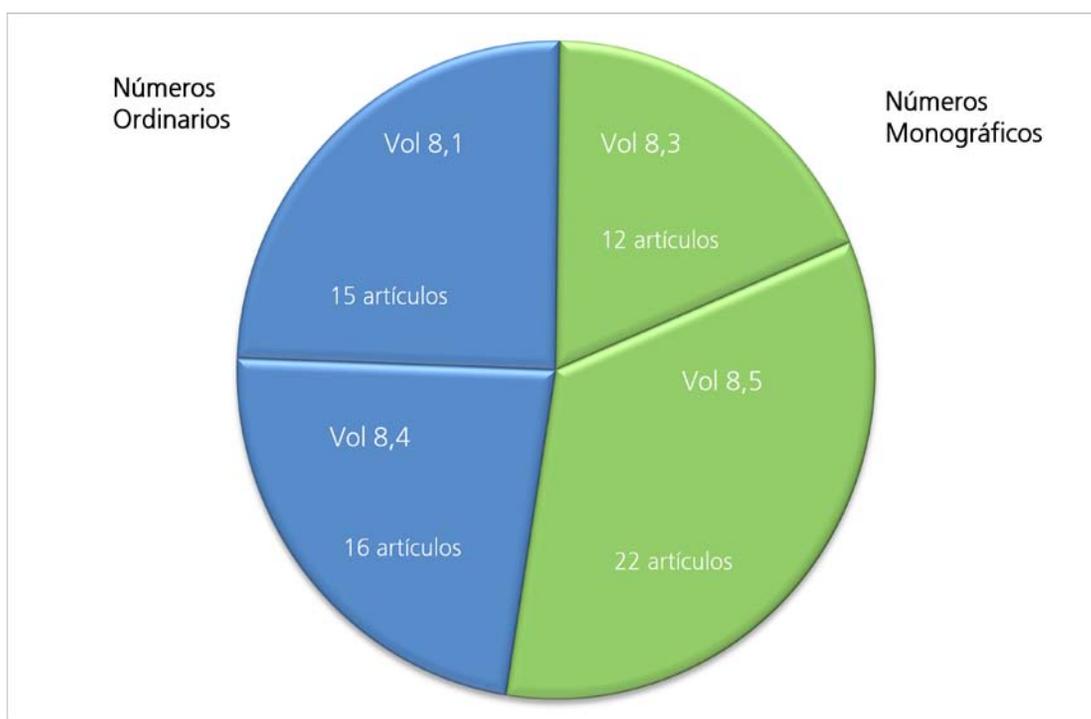
En este informe se presenta información de los originales recibidos, de los artículos aceptados y rechazados y de los publicados. Por último se hace referencia a los próximos números y a las bases de datos en lo que REICE está indexado.

### APORTACIONES RECIBIDAS

En este apartado comentaremos sobre las aportaciones que se recibieron de julio de 2009 a junio de 2010 para ser consideradas en la Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

El volumen 8 recibió, durante el periodo de julio de 2009 a junio de 2010, un total de 65 aportaciones para ser consideradas a publicarse en alguno de sus cuatro números (ordinarios o monográficos). Debido a que el número especial (el volumen 8,2) dedicado a Mercedes Muñoz-Repiso se realizó mediante una invitación directa por parte del Director de la REICE a investigadores expertos cercanos a Mercedes, por lo que sus aportaciones no fueron sometidas a evaluación y por tanto, no son contabilizadas para efectos de este reporte en cuanto a su recepción y aceptación para publicarse.

GRÁFICO 1. TOTAL DE APORTACIONES RECIBIDAS PARA EL VOLUMEN 9



De las 65 aportaciones que se recibieron, 31 se enviaron para ser considerados en los números ordinarios (enero o julio de 2010) y 34 para los números monográficos (abril u octubre 2009).

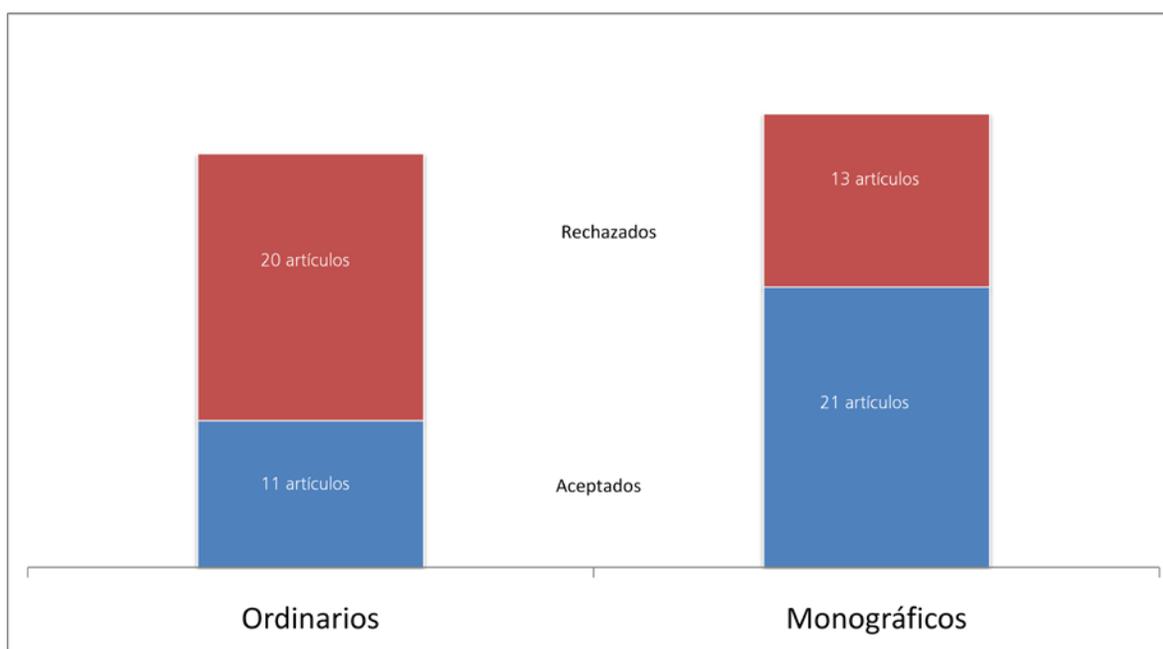
La distribución de envío por países fue de la siguiente manera<sup>1</sup>: 6 de Argentina, 3 de Brasil, 5 de Chile, 3 de Colombia, 1 de Costa Rica, 23 de España, 1 de Estados Unidos, 1 de Italia, 17 de México, 2 de Perú, 1 de Portugal y 2 de Venezuela.

## ARTÍCULOS ACEPTADOS Y RECHAZADOS

Los 65 artículos enviados para el volumen 8 de la REICE fueron enviados a dictaminación a pares ciegos (revisores expertos), y en los casos que así lo ameritó, a un tercero (cuando los dictámenes de los pares eran diferentes).

De las 31 aportaciones sometidas a evaluación para los números ordinarios de la REICE, 11 fueron aceptados para su publicación. De los números monográficos, se aceptaron 21 de los 34 postulados.

GRÁFICO 2. ARTÍCULOS ACEPTADOS Y RECHAZADOS



La gran mayoría de los artículos recibió comentarios por parte de los evaluadores que consistieron desde pequeñas recomendaciones de mejora hasta modificaciones mayores donde fue necesario presentar una segunda versión de su trabajo antes de autorizarse su publicación.

<sup>1</sup> Se considera la nacionalidad del primer autor.

De los 33 artículos rechazados, 2 fueron descartados por no cumplir de inicio con los requisitos mínimos para ser enviados a la revisión de pares expertos, 26 fueron rechazados por ambos dictaminadores y 5 más fueron rechazados por 2 de 3 revisores.

La procedencia de los 33 artículos rechazados es como sigue: 9 de México y España, 4 de Chile, 3 de Argentina y Colombia; y 1 de Brasil, Italia, Perú, Portugal y Venezuela.

El porcentaje de rechazo de los números ordinarios de la REICE en el 2010 fue de 64%, y de los números monográficos del 38%. El número con mayor índice de rechazo fue el Vol 7,1 con un 46.15%, mientras que el menor fue el Vol 7,4 con un 10.52%.

## ARTÍCULOS PUBLICADOS

Los 32 artículos aceptados para el volumen 8 de la REICE fueron publicados en alguno de sus cuatro números. 30 de los artículos publicados están en español y sólo 2 de ellos en portugués.

En cuanto al tipo de artículo, la REICE publicó en sus 4 números: 20 investigaciones (62.5%), 7 ensayos (21.8%) y 5 experiencias (15.6%).

CUADRO 1. ARTÍCULOS PUBLICADOS EN 2009 POR TIPO

	Ensayo	Investigación	Experiencia
Vol8num1	3	3	0
Vol8num3	0	7	4
Vol8num4	2	3	0
Vol8num5	2	7	1
TOTAL	7	20	5

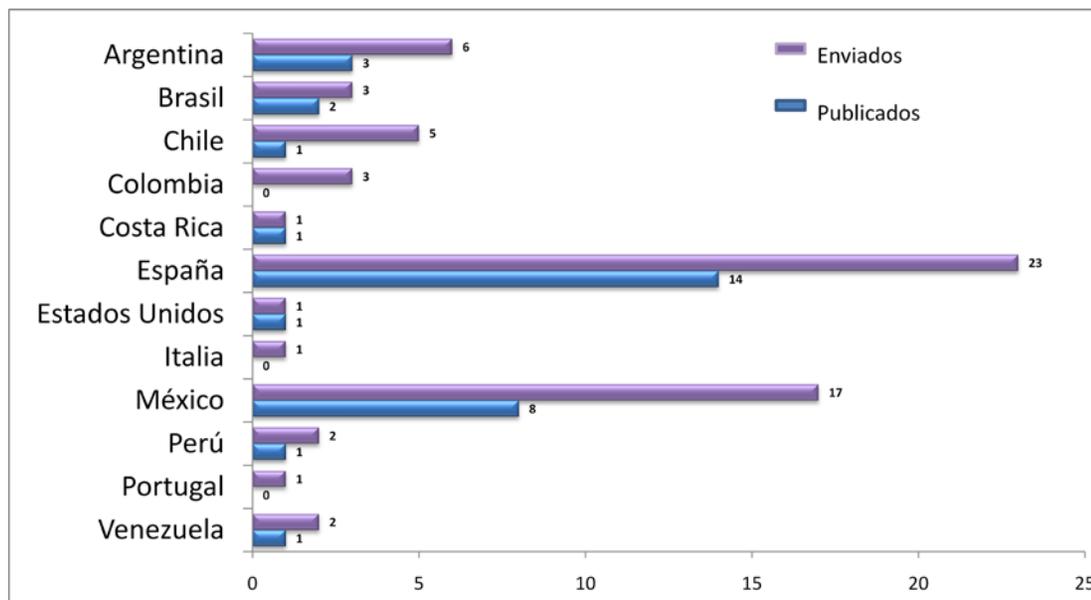
Los números ordinarios de la REICE, contaron con un total de 11 artículos: 6 investigaciones y 5 ensayos.

Los números monográficos de el año 8 de la REICE estuvieron dedicados a sobre la Participación de la Comunidad en la Mejora de la Escuela (Vol8,3) y los Procesos de Calidad (Vol 8,5) y en ellos se publicaron: 14 investigaciones, 2 ensayos, y 5 experiencias.

La procedencia por país de los 32 artículos publicados en los números ordinarios y monográficos es la siguiente: 3 de Argentina, 2 de Brasil, 1 de Chile, 1 de Costa Rica, 14 de España, 1 de Estados Unidos, 8 de México, 1 de Perú y 1 de Venezuela.

El número especial de la REICE (Vol 8,2) estuvo conformado por 13 ensayos, 8 de ellos sobre los temas de investigación que ella realizó durante su vida profesional; el resto, son artículos escritos por la propia Mercedes Muñoz-Repiso.

GRÁFICO 3. ARTÍCULOS ENVIADOS Y PUBLICADOS POR PAÍS



En cuanto a la adscripción de su autor responsable, encontramos que la gran mayoría de los artículos publicados corresponde a autores que provienen de Instituciones de Educación Superior o del Ministerio de Educación del país correspondiente.

El cuadro 2 muestra la distribución de artículos publicados por país, según la adscripción del primer autor.

CUADRO 2. ARTÍCULOS PUBLICADOS EN 2010 POR ADSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL DEL PRIMER AUTOR

País	Procedencia Institucional	N. de artículos
Argentina	Universidad Nacional de Quilmes	1
	Universidad de San Andrés	2
Brasil	Universidade Federal do Ceará	1
	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)	1
Chile	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	1
Costa Rica	Universidad de Costa Rica	1
España	Universidad de la Laguna	3
	Universidad Autónoma de Madrid	1
	Universidad de Granada	2
	Universitat Jaume I de Castelló	1
	Universidad de Murcia	1
	Universidad de Alcalá	1
	Universidad Autónoma de Barcelona	1

España	Universidad de León	1
	Universidad de Oviedo	1
	Universidad de Alicante	1
	Universidad Nacional de Educación a Distancia	1
Estados Unidos	San Diego State University	1
México	Instituto Tecnológico de Sonora	1
	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	1
	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	1
	Universidad Autónoma de Baja California	1
	Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván	1
	Universidad del Papaloapan	1
	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	1
Hacia una Cultura Democrática, A.C.	1	
Perú	Pontificia Universidad Católica del Perú	1
Venezuela	Brunel University	1

## PRÓXIMAS PUBLICACIONES

Para el volumen 9, además de los números ordinarios, la REICE publicará los siguientes números monográficos:

- Vol 9,2 (abril 2010). Ética en Investigación Educativa, coordinado por Lya Sañudo.
- Vol 9,3 (octubre 2010). Educación para la Justicia Social, coordinado por Reyes Hernández Castilla y F. Javier Murillo.

## INDEXACIONES

La Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación está indexado, al menos, en las siguientes bases de datos:

- Latindex -Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
- Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa
- Journal Info: Lund University
- Base de datos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España
- Directory of Open Access Journals
- The Elektronische Zeitschriftenbibliothek - Electronic Journals Library
- Catalogue du Système Universitaire de Documentation
- Biblioteca de la OEI

- International Congress for School Effectiveness and Improvement
- Modelo de Identificación y Evaluación de Revistas
- Cooperación internacional en Red de la sociedad de la información
- Americanismo.es
- Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas
- Red Redial
- Difusión de Alertas en la Red

