

Hacia un análisis de los factores que determinan la calidad de la enseñanza en la enseñanza media _____

Juan José Aparicio

Cuando se aborda cualquier problema en la educación, uno de los inconvenientes con los que nos tropezamos es la naturaleza de los conceptos que se manejan, que suelen tener un carácter abstracto. Como sabemos los psicólogos del conocimiento, los conceptos abstractos no tienen un referente claro y ello permite que cualquier afirmación sea plausible, de modo que puede llegarse, en el mejor de los casos a un discurso vacío de contenido y, en el peor, a concepciones claramente desenfocadas y erróneas.

Esta advertencia inicial es pertinente porque el tema de mi charla es la calidad de la enseñanza en la enseñanza media y el concepto de calidad de la enseñanza podría llegar a ser uno de esos conceptos peligrosos, especialmente si, como es el caso en este momento en nuestro país, se trata de un concepto que ha entrado en la política. Así que para poder iniciar mis reflexiones acerca de la calidad de la enseñanza podríamos partir de la idea de que una enseñanza de calidad es la que

Se distinguen tres factores o efectos en relación con la calidad de la enseñanza:
el efecto recursos, el efecto alumno y el efecto profesor.

da como resultado un alto rendimiento en los alumnos. El rendimiento se entendería no sólo como la cantidad de conocimientos adquiridos, sino también como el aumento en la capacidad para conocer y la mejora en las destrezas intelectuales que, como sabemos, están, a su vez, relacionadas con el conocimiento de que se dispone.

Naturalmente, podrían defenderse ideas tales como que una enseñanza de calidad es la que proporciona más felicidad a nuestros alumnos o argumentos de esta índole, pero, en mi opinión, eso nos enredaría en un mero verbalismo. No obstante, en algunas ocasiones se ha señalado que al reducir la calidad al rendimiento académico se olvidan aspectos tales como los valores y, en general, cuestiones relacionadas con el desarrollo afectivo. Casi todo el mundo está de acuerdo en que lo afectivo es un objetivo importante de la educación, pero merecería la pena detenerse, aunque sea muy brevemente, en esta cuestión de lo afectivo, porque, por contraste, ello nos permitirá hacernos una idea de la verdadera importancia del rendimiento académico como criterio de la calidad de la enseñanza.

Hay una vertiente de lo afectivo que se refiere al interés por un contenido. Desde los primeros trabajos de Krathwohl y colaboradores (1964) se sabe que el interés por un contenido está ligado al nivel de conocimiento de que se dispone. Es decir, cuanto más sabe una persona de una

materia, mayor es el interés que muestra por seguir aprendiendo y mayor es el placer que experimenta por aprender en ese campo. Naturalmente, habría otros factores relacionados, que determinan el interés por una materia, y que tienen mucho que ver con aspectos más puramente motivacionales, tales como la capacidad del alumno para aprender en ese campo o, más filosóficamente, el sentido del contenido en relación con la vida. Desafortunadamente, no es este el lugar para adentrarnos en un análisis de estas interesantes cuestiones. En todo caso, puede decirse que el interés por una disciplina depende, en gran parte, del grado de conocimiento de dicha disciplina. En consecuencia, este aspecto de lo afectivo parece estar muy vinculado al rendimiento académico en esa disciplina.

La otra vertiente de lo afectivo, los valores, es más resbaladiza. Probablemente, habría que empezar por ponerse de acuerdo en cuáles son los valores que hay que promover. No quiero entrar aquí en el problema de base de las ciencias sociales —y la educación tiene bastante de ciencia social—, consistente en la ausencia de una Filosofía Moral que, a lo más que llega, es a estipular que los valores, finalmente, se establecen en función de la aceptación de la comunidad, que, por otra parte, está, a su vez, manipulada. En cualquier caso, como han demostrado las madrasas de los talibanes o las ikastolas en nuestro país, si se tiene claro lo que hay que transmitir y

el contexto social es relativamente favorable no parece que sea muy difícil conseguir enseñar valores; otra cosa muy distinta y, probablemente, más difícil, es enseñar matemáticas. Además, presumiblemente, la única esperanza de salir de este enredo fatídico en el que nos vemos envueltos por mor de lo que se ha llamado la "crisis de valores", se cifra en acudir al conocimiento. Probablemente, si la gente dispusiera de un mayor conocimiento, sería más difícil convencerla de que lo que obviamente es bueno debe considerarse como malo y viceversa, por mucho que lo estipule la mayoría de la colectividad. Pero, si el conocimiento es la clave, de nuevo nos estamos retrotrayendo al rendimiento.

En todo caso y desde un punto de vista técnico, el problema con este tipo de objetivos afectivos es que son difíciles de medir, porque, como desde antiguo sabemos, su medida exige que se compruebe que, por ejemplo, alguien interesado en la música no se pierde un concierto o estrategias similares que requieren una observación minuciosa de la conducta de los individuos, impracticable en la mayoría de los casos. Todo ello hace que, en algunas circunstancias, los aspectos afectivos puedan convertirse en un fácil refugio para justificar la ineficacia de un sistema educativo. El sistema no es malo, puede decirse, porque, aunque los alumnos no saben, están contentos. La afirmación precedente puede parecer, a simple vista excesiva, pero no es extraño

encontrar argumentos en favor de la calidad de la enseñanza de un sistema, basados en la satisfacción de los implicados en dicho sistema, tales como los profesores, alumnos, padres, etcétera.

Finalmente, también puede decirse que un sistema educativo de calidad es el que produce una menor tasa de fracaso escolar. En ocasiones se manejan cifras o porcentajes de fracaso escolar para defender o vituperar la excelencia o deficiencia de un sistema educativo. Sin duda, el fracaso escolar es uno de los diversos índices de calidad que pueden emplearse, pero, como puede adivinarse fácilmente, el factor subyacente al fracaso escolar es el rendimiento académico.

Tomadas así las cosas, creo que podríamos empezar a profundizar un poco en los factores que determinan la calidad de la enseñanza en la enseñanza media. Antes de nada, habría que aclarar que cuando hablo de la enseñanza media, me refiero a lo que todo el mundo entiende por enseñanza media, que es un ciclo intermedio entre la enseñanza primaria y la enseñanza superior y que, desde el punto de vista del aprendizaje, se caracteriza por ser un ciclo en el que, claramente, los contenidos están diversificados en diferentes disciplinas. Esta diversificación en asignaturas, característica de la enseñanza media, obliga a que los análisis de la calidad en este ámbito sean, en cierto modo distintos, a los análisis de la calidad que puedan hacerse en otros ciclos

como la escuela infantil o la enseñanza primaria.

Ahora bien, también aquí puede haber una cierta confusión respecto a los factores que determinan la calidad de la enseñanza, puesto que podrían clasificarse desde múltiples criterios. Yo voy a distinguir tres factores: Los recursos, el alumno y el profesor. Hay también otras posibilidades. Por ejemplo, se puede hablar de factores escolares y factores extraescolares, pero, como ya veremos, los factores extraescolares se resumen, básicamente, en el factor alumno y los factores escolares serían el profesor y los recursos. Creo que esta clasificación es lo suficientemente comprensiva para poder seguir adelante. Por cierto, sin que esté en mi ánimo emplear un argumento de autoridad, no estaría de más decir que es la clasificación que comúnmente se utiliza en la literatura pedagógica. Es, pues, a partir de esta clasificación de factores determinantes de la calidad desde donde voy a intentar hacer una análisis de algunos problemas relacionados con la calidad.

Empezando por el factor recursos, habría que aclarar que llamo recursos tanto a las instalaciones, equipamiento, materiales, etcétera, en donde, naturalmente, no entran lo que en las empresas se llaman recursos humanos; eso, en la educación, es el profesor. En principio, se supone que una escuela con buenas instalaciones, con ordenadores, laboratorios, medios audiovisuales, libros etcétera, daría lugar a una

mayor calidad de la enseñanza. Sin embargo, el primer dato sorprendente procedente de la investigación educativa indica que esta suposición no parece ser cierta. Un grupo de investigadores encabezados por Coleman realizaron hace ya varias décadas (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld y York, 1966) un estudio considerado clásico en el que no se encuentra ninguna relación entre los recursos y la calidad de la enseñanza.

A partir del estudio de Coleman y colaboradores se han llevado a cabo más de 300 estudios sobre el tema y, en base a estos estudios, se han realizado meta-análisis que, para que nos entendamos, consisten en combinar los datos de todo un conjunto de estudios realizados en un determinado ámbito para extraer conclusiones generales. Los resultados de estos meta-análisis sobre dichos estudios, realizados entre 1964 y 1994, llegan a conclusiones semejantes, aunque con algunas matizaciones, Hanushek (1997), por ejemplo, concluye que no hay ninguna relación entre los recursos y la calidad de la enseñanza y Hedges y Greenwald (1996) creen detectar una cierta relación positiva, aunque muy débil.

Este hallazgo no solamente parece contraintuitivo, sino que, además, contradice los datos provenientes de la observación informal. Los alumnos que obtienen mejor rendimiento suelen proceder de escuelas que cuentan con medios muy superiores a las de los alumnos que obtienen peor rendimiento.

La virtud del estudio de Coleman y colaboradores y los posteriores, a los que me he referido, residía en demostrar que estas diferencias de calidad se debían al factor alumno no al factor recursos. Si la calidad de la enseñanza de las escuelas con mayores recursos era superior no se debía a que contaban con más recursos, sino a que tenían mejores alumnos. Esto nos lleva a pensar en la influencia decisiva del factor alumno de la que más adelante hablaremos.

Pero antes yo me preguntaría, ¿cómo puede ocurrir que los recursos en sí mismos tengan una nula o leve influencia en la calidad de la enseñanza? Hay una posible explicación que es la que yo defiendo. Veamos: la enseñanza como negocio no es excesivamente rentable. Es cierto que la enseñanza privada produce beneficios sustanciales, pero probablemente la relación entre las inversiones y el beneficio obtenido no es tan espectacular como en otras áreas de la actividad económica. La verdadera fuente de negocio en la educación está en los recursos, básicamente en el equipamiento y los materiales y especialmente en los libros de texto, es lo que se llama "la industria del conocimiento". Es algo semejante a lo que ocurre en la sanidad donde la principal fuente de negocio está en el equipamiento y la industria farmacéutica. La cuestión es que "la industria del conocimiento" está en manos privadas. Curiosamente, los defensores de la educación pública, entre los que me cuento, no suelen reparar en el hecho de que este

aspecto tan importante de la educación es privado. Yo no tengo nada en contra de lo privado, pero ocurre que los negocios privados tienen como meta principal la obtención de beneficios y eso, que es muy lícito, puede tener, sin embargo, consecuencias negativas desde el punto de vista de la calidad de la enseñanza.

Para que pueda entenderse lo que digo, quizá podría aderezarse con algunos ejemplos; uno referido al equipamiento y otro a los libros de texto. En relación con el primer ejemplo, en algunos países los programas de informatización de las escuelas han desembocado en un relativo fracaso debido a la ausencia de software educativo y a la deficiente formación del profesorado en este terreno. Muy brevemente, vender ordenadores a las escuelas es un buen negocio; crear software educativo o formar a los profesores, no tanto. El segundo de mis ejemplos se refiere a los libros de texto. Yo siempre he defendido en donde he podido, aunque me han dado pocas oportunidades por las razones que más adelante comprenderemos, que el aumento en la calidad de los libros de texto podría aumentar la calidad de la enseñanza, porque un buen libro de texto puede ayudar al profesor, en primer lugar, a dominar ciertas estrategias docentes y, en segundo lugar, a mejorar su forma de diseñar la enseñanza. Pero eso pasa, entre otras muchas cosas, por un lado, por una adecuación de los textos a los distintos colectivos de alumnos, lo que disminuiría las tiradas y, por otro, porque el

texto cuente con una guía para el profesor y un material de aprendizaje para el alumno. El mercado de los libros de texto para los alumnos es muy extenso, sobre todo, si se considera que todos los alumnos son iguales, pero el de los profesores no tanto. En una estrategia de marketing es muy probable que las guías para el profesor tendrían que regalarse, ¿cómo se rentabiliza esa inversión entonces?

En nuestro país, además, los ingentes beneficios conseguidos con los libros de texto han dado lugar a grandes imperios en el mundo editorial y en los medios de comunicación. ¿En dónde va a denunciarse esta situación? Por eso decía al principio que no he tenido muchas oportunidades de denunciarla. Cuando se dice que hay que volcar no sé qué porcentaje del PIB en la educación, yo, naturalmente, estoy de acuerdo. Eso y más, pero ¿dónde? Habría, por ejemplo, una posibilidad que sería pagar mejor a los profesores o aumentar su número, pero lo que frecuentemente subyace a esa reclamación es que hay que dotar mejor a las escuelas. Veamos la lógica económica y la lógica de la calidad de la enseñanza. Desde un punto de vista macroeconómico pagar mejor a los profesores o aumentar su número sería desastroso porque aumentaría el déficit público, sin embargo aumentar los recursos sería fomentar los beneficios de las correspondientes empresas. Pero los recursos, en el actual estado de cosas, como ya se ha dicho, no desembocan en una mayor calidad de la

enseñanza. Por el contrario, numerosas investigaciones demuestran, como más adelante veremos, que aumentar el sueldo a los profesores o aumentar el número de profesores para disminuir el tamaño de los grupos aumenta la calidad de la enseñanza, aunque estos dos datos requieren una matización posterior, a la que me referiré más adelante. En relación con el primer dato, sin embargo, no puedo resistirme a hacer una consideración previa. Las remuneraciones de los directivos, altos y medios, de las empresas son, en algunas ocasiones, desorbitadas, especialmente en comparación con los sueldos que perciben los profesores. El argumento que se esgrime para justificar estos emolumentos en las empresas es de carácter motivacional. Se supone que el interés que ponen los ejecutivos en sus empresas depende en gran parte del salario que perciben lo que, a su vez, repercute en el éxito de la empresa. Sin embargo, en el caso de la enseñanza el interés de los profesores debe ser únicamente vocacional.

Este breve repaso del factor recursos nos lleva al segundo factor, probablemente el más importante que es el factor alumno. Para que se hagan una idea de la importancia de este factor hay toda una corriente en la educación en la que se comparan, por un lado, los efectos de la escuela que incluyen la bondad de los profesores, los recursos etcétera, y, por otro, los efectos del alumno que se refieren al nivel inicial del alumno, es decir, a los conocimientos,

capacidad y motivación de los alumnos. Estas variables, en realidad reflejan la potencialidad de aprendizaje de los alumnos. Pues bien, estos estudios parecen indicar que el factor alumno es el más importante. Es decir, la mayor o menor calidad de la enseñanza estaría determinada, fundamentalmente, por el factor alumno. En algunos casos incluso se concluye que la práctica docente del profesor es indiferente, de modo que la calidad de la enseñanza dependería, únicamente, del factor alumno. Ciertamente, estos estudios adolecen de numerosos problemas, a los que más adelante me referiré, pero, en todo caso, ponen de manifiesto la importancia decisiva del factor alumno.

La cuestión es que el factor alumno está vinculado a la clase social. Es decir, los alumnos procedentes de las clases sociales más deprimidas están menos motivados y tienen un menor nivel de conocimientos y capacidad. Como he explicado en numerosas ocasiones y no puedo extenderme aquí, la razón profunda por la que los alumnos de clases sociales deprimidas están menos motivados, se debe, básicamente, a que la correlación positiva entre el nivel de renta y el éxito académico sólo se cumple en las clases sociales más favorecidas, pero no en las clases sociales más desfavorecidas. Por lo tanto, las expectativas de "triunfar en la vida" como consecuencia de llegar a un nivel académico elevado son muy reducidas en las clases sociales desfavorecidas y, en consecuencia, el éxito académico no se

convierte en una meta muy deseable en esas clases sociales. En lo que se refiere al nivel de conocimientos y capacidad, también he explicado en otras ocasiones (Aparicio, 1995a) que, tanto el desarrollo metacognitivo, como la cantidad de conocimientos con que cuenta un niño están también muy relacionados, por diversas razones, con la clase social a la que pertenece. En suma, la imagen que se dibuja es que los centros de enseñanza que se alimenten de alumnos procedentes de clases sociales desfavorecidas estarían abocados a una enseñanza de baja calidad, frente a los centros cuyos alumnos procedan de clases sociales más favorecidas. De este modo, la educación contribuiría a ahondar en las desigualdades sociales.

Así, esta vinculación entre el nivel de los alumnos y la clase social hace que la posible intervención en el factor alumno con objeto de mejorar la calidad de la enseñanza pueda verse afectada por la obligada aspiración a una educación igual para todos. En sociedades muy poco igualitarias, como la nuestra, el problema se agrava hasta límites insospechados. El hecho de que el origen social de los alumnos sea un factor determinante en su capacidad para aprender en situaciones académicas, ha llevado a algunos autores a defender, como hace Steinberg (1996) en un reciente libro sobre las reformas educativas, que el único modo de mejorar el rendimiento académico de los alumnos sería, no tanto actuar en el sistema educativo, sino, más bien, atacar

directamente las desigualdades sociales. Entraríamos, así, en un problema filosófico sobre si la Educación puede contribuir al cambio social, como siempre ha propugnado el reformismo liberal, o si, por el contrario, la Educación es un reflejo de la sociedad de modo que resultaría una trampa intentar combatir las desigualdades sociales desde la Educación y no desde el ámbito en el que dichas desigualdades se producen.

Dejando aparcado el problema filosófico que podría ser tratado en otra charla, si que podríamos, en el peor de los casos, tratar que la educación no ahonde aún más en las desigualdades sociales y, en el mejor de los casos, si el reformismo liberal está en lo cierto, procurar paliar en alguna medida dichas desigualdades.

Ante este estado de cosas, la solución más simplista es la de intentar mezclar alumnos de diferentes niveles de conocimiento y procedencia social, de tal modo que todos estuvieran en las mismas condiciones. El movimiento de las "comprehensive schools" en Inglaterra responde a esta filosofía. Las "grammar schools" que precedieron a las "comprehensive schools" se caracterizaban por hacer una selección previa de sus alumnos, lo que, sin pretenderlo, producía una cierta segregación social. Por esta razón, los gobiernos laboristas, a partir de mediados de los sesenta, promovieron una sustitución progresiva de las "grammar schools" por las "comprehensive schools",

en donde no existe una selección previa. El efecto inmediato fue un cierto deterioro en la calidad de la enseñanza. Los gobiernos conservadores que vinieron a continuación, lejos de oponerse al movimiento de las "comprehensive schools", lo ampliaron en detrimento de las "grammar schools". Eso, naturalmente, en el ámbito de la enseñanza pública, porque, al mismo tiempo preservaron y fomentaron la enseñanza privada. Como todos sabemos, la segregación social de los alumnos es definitiva cuando convive la enseñanza pública y la enseñanza privada, y los conservadores, en su afán segregacionista, comprendieron que la mejor manera de fomentar la enseñanza privada era deteriorar la pública. En la actualidad, con la mencionada colaboración de los gobiernos conservadores, que fueron sucediéndose desde la instauración de las "comprehensive schools" por parte de los laboristas, el 86% de las escuelas en Gran Bretaña son comprehensive, pero la calidad de la enseñanza que se imparte en las "grammar schools" que quedan, sigue siendo muy superior. La polémica en este país se establece entre los que piensan que la calidad de la enseñanza podría mejorar aumentando el número de las "grammar schools" y los que piensan que lo que habría que hacer es mejorar la calidad de la enseñanza impartida en las "comprehensive schools". El problema es que estos últimos no dicen cómo se puede mejorar la calidad de la enseñanza en las "comprehensive schools", al margen, claro está, de declaraciones generales que no suelen

conducir a ninguna parte. Es más, hay algunas "comprehensive schools" que han logrado niveles aceptables de rendimiento escolar, pero ¿saben ustedes cómo lo han conseguido? A través de distribuir a los alumnos en grupos homogéneos. Es decir, introduciendo la filosofía de las "grammar" en las "comprehensive".

Además, en muchas ocasiones, ni siquiera es necesario hacer una selección previa para discriminar a alumnos con distinto nivel en la enseñanza pública. Como el nivel de los alumnos está relacionado con la clase social y las clases sociales suelen distribuirse en zonas geográficas diferenciadas, un centro de enseñanza ubicado en una determinada zona, contará, en términos generales, con alumnos procedentes de una determinada clase social y con un determinado nivel. De ahí que por los mismos años que los laboristas en Gran Bretaña fomentaron las "comprehensive schools", los demócratas en Estados Unidos instituyeron la política del "one track" o de una vía, que se caracterizaba por el "busing", que podríamos traducir por "autobuseo" y que consistía en trasladar a los chicos en autobús de un barrio o una zona a escuelas de otros barrios o zonas. Bien es verdad, que la sociedad estadounidense, que no se distingue, precisamente, por combatir las desigualdades sociales, se vio abocada a esta política por la presión de las "minorías raciales", que en ese momento representaban casi el 25% de los votos (en la actualidad con la adición de los hispanos sobrepasa el

40%), pero, al margen de las justificaciones étnicas, debe reconocerse que se trataba de un problema social. En cualquier caso, se intentaba que algunas escuelas no fueran privativas de una determinada clase social o "minoría étnica", pero, sorprendentemente, al final se producía una heterogeneidad en los niveles de conocimiento intragrupo que ha hecho que esta política haya sido fuertemente contestada y todavía exista un dura controversia al respecto.

¿Cuál es el problema con la estrategia de mezclar a alumnos con distintos niveles de conocimiento y motivación en la enseñanza media? Pues que eso da lugar a grupos heterogéneos que cursan la misma disciplina y ¿cuál es el problema con los grupos heterogéneos? Pues que en situaciones de instrucción directa el profesor tiene que hacer tantos diseños docentes, vulgarmente llamados programaciones, como grupos de niveles tenga. Si un profesor tiene 28 alumnos distribuidos en, por ejemplo, tres niveles, tiene que pensar en lo que tienen que aprender los alumnos pertenecientes a cada uno de esos tres niveles, es decir, tiene que hacer tres diseños docentes diferentes y tiene que poner en marcha tres distintos tipos de tratamientos para cada nivel. Técnicamente se convierte en una tarea de enorme dificultad para el profesor y en la práctica les dejo a su imaginación lo que puede previsiblemente ocurrir. Al margen de lo que hayan imaginado o hayan vivido

a través de su propia experiencia, sí que me gustaría insistir en que la mejor manera de promover la enseñanza privada es deteriorar la enseñanza pública y que, probablemente, todos aquellos que quieren imponer la enseñanza privada están especialmente interesados en una política de integración alocada que deteriore la enseñanza pública, combinada con una política que preserve la capacidad de seleccionar alumnos en la escuela privada que, por otra parte, es difícil de impedir.

En algunos casos se ha sugerido, y suele coincidir con lo que piensan los legos en educación, que la heterogeneidad es enriquecedora porque cada individuo se supone que aporta al grupo su propia idiosincrasia. Afirmaciones de este tipo hechas por un experto constituyen como mínimo una frivolidad. Cuando se habla de homogeneidad en la enseñanza se refiere uno a homogeneidad en el nivel de conocimientos y capacidad intelectual y la homogeneidad de un grupo es necesaria sencillamente porque lo que se puede aprender depende del conocimiento previo de que se dispone. No me estoy refiriendo, por tanto, a la homogeneidad en cualquier otro aspecto de las personas. Es decir, una condición favorable para que un grupo aprenda es que sea homogéneo, en la medida de lo posible, en todos aquellos aspectos que son relevantes para el aprendizaje, sencillamente porque de otro modo se dificulta enormemente la labor del profesor.

Se confunde a veces el agrupamiento para dar una instrucción directa, en situaciones en las que la enseñanza está diferenciada en asignaturas, con el agrupamiento para el trabajo cooperativo. Es obvio y esta fuera de toda discusión que cuando se trata de dar una instrucción directa y diferenciada los grupos tienen que ser homogéneos. En algunas ocasiones, sin embargo, se ha llegado a proponer que los grupos heterogéneos podrían ser eficaces en situaciones de trabajo cooperativo. En este tipo de situaciones de grupo se espera que los alumnos más capaces enseñen a los menos capaces, convirtiéndose, así, en sustitutos del profesor. Aunque en esta circunstancia queda por resolver el problema de saber cómo aprenden los más capaces, parece, sin embargo, que cuando la diferencia entre los alumnos no es muy grande puede llegar a constituir un método eficaz. En general, las diferencias existentes entre los alumnos de la enseñanza infantil o primaria no pueden ser muy grandes, porque, debido, a su edad, no ha habido tiempo material para que estas diferencias se hagan demasiado amplias. Sin embargo, en la enseñanza media, la heterogeneidad puede llegar a alcanzar cotas considerables, impidiendo que el aprendizaje cooperativo en grupos heterogéneos pueda constituir un método de enseñanza eficaz y ser, por lo tanto, una solución para abordar el problema de heterogeneidad.

Visto desde otro ángulo, debería recordarse que la idea de la enseñanza en grupos

cooperativos procede de una antigua propuesta que se originó en los años 50 en los Estados Unidos en el contexto de una corriente dentro de la enseñanza que se conoce como "enseñanza en equipo". Más recientemente, ha sido propugnada, también en ese país, por autores tales como Slavin (1980, 1983). Al margen de las dificultades prácticas que conlleva diseñar situaciones de aprendizaje cooperativo con grupos heterogéneos, como han señalado algunos autores, como Cazden (1988), y la imposibilidad de que toda la enseñanza tenga lugar en la modalidad de grupos cooperativos, hay una cierta contradicción en esta propuesta. La base teórica que generalmente se aduce para explicar la eficacia del aprendizaje en grupos cooperativos es que en ellos tiene lugar un aprendizaje entre iguales. Algunos argumentan, además —aunque yo no estoy de acuerdo con ese punto de vista, pero dejémoslo para otra ocasión—, que el aprendizaje entre iguales se produce al generarse supuestos conflictos en supuestas zonas de desarrollo próximo, que deben ser parejas para que tenga lugar el aprendizaje. Sin duda, el aprendizaje en grupos cooperativos se ha demostrado muy eficaz en ciertas situaciones, pero, sin entrar en este momento en la explicación de esta eficacia, lo que no está claro es que dichos grupos, al menos en la enseñanza media, deban ser heterogéneos. A simple vista parece un poco absurdo proponer grupos cooperativos con niveles de conocimiento heterogéneos para lo que se supone que es un aprendizaje entre iguales

por estar en supuestas zonas afines de desarrollo próximo.

Para ser exhaustivos, en ocasiones se ha sugerido, sin demasiado fundamento, que cabría la posibilidad de que los grupos cooperativos heterogéneos pudieran tener ciertas perspectivas de éxito en la enseñanza media en el marco de un planteamiento interdisciplinar. Los planteamientos interdisciplinares han constituido siempre un *desideratum* en la enseñanza, pero, por diversas razones con cuya explicación no puedo detenerme aquí, se han mostrado muy resistentes a su puesta en práctica en el ciclo de las enseñanzas medias. En todo caso, si esta posibilidad fuera viable, la instauración de grupos cooperativos heterogéneos en el marco de una enseñanza interdisciplinar requeriría que se haya resuelto primero la cuestión de la interdisciplinariedad para intentar incorporar una cierta heterogeneidad dentro de ese marco interdisciplinario. No respetar esta secuencia da lugar a una simple heterogeneidad con los resultados lamentables ya comentados.

Ciertamente, en situaciones extremas se han dado casos en los que un profesor tenía que enseñar a grupos muy heterogéneos de alumnos, como ha ocurrido en el pasado en las escuelas unitarias de nuestro país. Durante algunas décadas, el único modo de satisfacer las necesidades educativas de las zonas rurales era atender simultáneamente a alumnos con niveles de

conocimiento muy dispares. Debe reconocerse que el esfuerzo de los maestros de la época desembocó en resultados encomiables, pero no parece que sea el momento de retrotraerse a aquellos tiempos heroicos.

Debido a la confusión existente, quizá sería oportuno recalcar que, aunque el nivel de los alumnos esté relacionado con la clase social, el criterio de distribución de los grupos no debe ser, obviamente, el de la clase social, sino el de nivel de conocimientos, de tal modo que una auténtica integración social en la educación pasaría por la recuperación de alumnos con menor nivel, que les permitiera incorporarse a un sistema educativo realmente interclasista. Los programas de enseñanza compensatoria responden a esta filosofía. En este punto sería interesante señalar que la enseñanza compensatoria representa una alternativa que, a fin de cuentas, resulta incompatible con lo que más arriba he llamado "autobuseo". Esta alternativa de la enseñanza compensatoria también fue ensayada por los demócratas en Estados Unidos, pero, en este caso no fue recibida con críticas, sino con una oposición frontal por parte de las fuerzas más reaccionarias de ese país. Una de las líneas de trabajo de esa oposición consistió en volcar una ingente cantidad de recursos para que algunos pseudoteóricos de la inteligencia intentaran demostrar que la inteligencia era heredada. Se buscaron, incluso, disparatados genes de la inteligencia de los que no me cabe duda que alguno se encontraría. La consecuencia inmediata

de estos supuestos estudios era que dedicar fondos a la educación compensatoria constituía una pérdida de dinero, cuando, supuestamente, los alumnos de las clases sociales más deprimidas, en este caso los afroamericanos, carecían de la inteligencia innata que poseían los blancos y, en consecuencia, era inútil intentar recuperar lo que por genética era irrecuperable. No puedo resistirme en este punto a comentarles una peripecia, para mi jocosidad, de toda esta discusión. Con los mismos criterios que se utilizaban para demostrar que los afroamericanos tenían una inteligencia innata menor que la de los blancos, resultaba que los orientales tenían una inteligencia superior a la de los mismos blancos. De todos modos, este punto de vista ha llegado a contaminar tan profundamente la conciencia de las personas que me veo obligado a declarar taxativamente, por si no se ha entendido suficientemente, que estoy en absoluto desacuerdo con las posiciones genetistas de la inteligencia que se han convertido en el principal baluarte intelectual de las posturas más reaccionarias en la educación.

Finalmente, creo que no debería ser necesario advertir que no se trata de negarse por principio a cualquier política de carácter integracionista. En Canadá, por ejemplo, se han conseguido resultados muy alentadores con políticas de integración que se han mostrado especialmente eficaces hasta los seis u ocho años, pero, a partir de esa edad, se ha comprobado que la

integración de alumnos con distintos niveles de conocimiento no produce efectos positivos, sino, más bien, lo contrario. Desde hace muchas décadas sabemos, a través, sobre todo, de la experiencia de los Kibbutz en Israel, que la posibilidad de que se neutralicen las diferencias que se producen como consecuencia del origen social tiene un periodo crítico que puede estimarse entre los cero y tres años ¿No les parece a ustedes un tanto sorprendente que en un país, como el nuestro, en el que la enseñanza infantil ha sido tremendamente descuidada y abandonada casi por completo a la iniciativa privada, se pretenda integrar en las clases de física, filosofía o matemáticas en el bachillerato en la enseñanza pública?

En suma, al menos en la enseñanza media, en donde hay una diferenciación de disciplinas, los grupos deben ser homogéneos en lo que se refiere al nivel de conocimientos, en cada una de las asignaturas, si se quiere aprovechar el efecto alumno, probablemente uno de los factores más determinantes de la calidad de la enseñanza. Es más, como ya veremos, los grupos homogéneos también son decisivos, si se quiere conseguir que los alumnos más desfavorecidos puedan llegar a incorporarse a niveles de rendimiento académico similares a alumnos de su misma edad. Sólo de este modo podría acariciarse la posibilidad de una enseñanza interclasista en una sociedad de clases.

Creo que ha llegado el momento de hablar del efecto profesor. Desde el punto de vista

de la calidad de la enseñanza el problema consiste en saber hasta que punto el profesor puede llegar a potenciar y, en su caso, contrarrestar el efecto alumno. Como creo haber dejado claro, en mi opinión esta posibilidad no pasaría por los grupos heterogéneos y, en consecuencia, por integrar a alumnos de diferentes niveles de conocimiento. Pero la pregunta es ¿puede el profesor contribuir a que aumente la calidad de la enseñanza tanto en los grupos de alumnos más avanzados como, especialmente, en los grupos más desfavorecidos? En esta última circunstancia, es decir, si el profesor puede aumentar el rendimiento de alumnos desfavorecidos, podría pensarse en una estrategia para aumentar la calidad de la enseñanza que permitiera, en la medida de lo posible, paliar el problema de las desigualdades sociales en la educación.

En este punto no puedo resistirme a recordarles que los grandes reformadores pedagógicos desde Pestalozzi a Freire pasando por Freinet, por el movimiento de las "free schools" en Inglaterra o por Ferrer i Guardia, en nuestro país, no pretendieron nunca mezclar a alumnos de diferentes niveles de capacidad, sino que, más bien, intentaron recuperar a alumnos de clases sociales desfavorecidas para que pudieran incorporarse con una cierta igualdad de condiciones a la vorágine de la sociedad estratificada a la que iban a enfrentarse.

En todo caso, lo que trato de decir es que la clave de la solución del problema que he

venido planteando a lo largo de mi charla está en el profesor. Pero esto resulta fácil decirlo, otra cosa distinta es demostrarlo y, por supuesto, caso de que se demuestre, todavía sería más difícil diseñar una política para ponerlo en práctica. La cuestión es que, como ya he señalado, los datos procedentes de los estudios cuantitativos tradicionales han hecho que algunos piensen que las prácticas docentes a las que se entregan los profesores son indiferentes cara a la calidad de la enseñanza y que lo único que cuenta verdaderamente son las características de los alumnos.

Afortunadamente, este tipo de estudios cuantitativos adolecen de ciertas insuficiencias. En primer lugar, es muy difícil cuantificar la efectividad de un profesor. El modo más obvio sería comprobar el rendimiento de sus alumnos, pero entonces, como se ha dicho, no podría saberse si el rendimiento obtenido por los alumnos se debe al profesor o a los alumnos. Es decir, si los alumnos aprenden mucho no hay modo de saber si ello se debe a que el profesor enseña muy bien o a que los alumnos son muy buenos. Es necesario encontrar un criterio independiente basado en las propias características del profesor. Sin duda el criterio más evidente sería la bondad de sus prácticas docentes. El problema es que también eso resulta difícil de establecer con una cierta precisión con independencia de la naturaleza de sus alumnos. En consecuencia, los estudios cuantitativos tradicionales medían otras características del

profesor, como los títulos o los certificados que posee o sus años de experiencia y estos criterios son de dudosa validez. En este punto permítanme que haga un pequeño inciso y es que los criterios de promoción para el profesorado de enseñanzas medias son justamente de esa misma naturaleza y si convenimos en que no son válidos para la investigación tampoco lo serían para la promoción. Volviendo al problema que nos ocupa, estas dificultades que se han señalado en los estudios cuantitativos nos obligan a dudar de sus resultados.

Hay además una segunda razón para dudar de los resultados de alguno de estos estudios cuantitativos. La investigación cualitativa ha puesto de manifiesto que la interacción que tiene lugar entre los profesores y los estudiantes va más allá de la suma de sus partes. Los estudiantes pueden experimentar cambios muy considerables respecto a su situación inicial no explicables únicamente en función de su propio potencial, ni tampoco en términos de la mera capacidad del profesor, sino de la interacción entre ambos. La cuestión es que, como ha señalado, por ejemplo, Mehan (1993), los estudios cuantitativos, por su propia naturaleza tendían a ignorar esta dimensión interactiva.

Volviendo al primer punto, para soslayar el círculo vicioso que representa el hecho de no poder determinar si el rendimiento de los alumnos se debe a los alumnos o al profesor, estudios cuantitativos alternativos,

realizados desde hace ya bastante tiempo, han adoptado una estrategia de investigación, para tratar de controlar la variable alumno, consistente en intentar determinar lo que cabe esperar que aprendan los alumnos en función de su "potencialidad" o nivel inicial y comprobar, si al final de un periodo docente, se supera eso que cabría esperar en función de dicho nivel inicial. Es lo que los investigadores estadounidenses llamaron "el valor añadido". Si el rendimiento de los alumnos es superior al que cabe esperar de su nivel inicial esa diferencia no puede explicarse por el efecto alumno, sino por otros factores. Ciertamente, los estudios más antiguos que se realizaron con esta estrategia, como el de Edmonds (1979) o el de Brookover, Beady, Flood, Schweitzer y Wisenbaker (1979), trataban de investigar si el progreso experimentado por los alumnos, no explicable por su propio potencial, se debía a factores escolares de carácter organizacional, como la atmósfera entre los profesores, el espíritu cooperativo entre ellos, etcétera. Sin embargo, pronto se abandonó esta línea de investigación, debido a la dificultad de medir variables de esa naturaleza y al hecho de que la relación que se encontraba en estos estudios resultaba ser insignificante (véase, por ejemplo, Lee, Bryk y Smith, 1993). No obstante, la estrategia de determinar el valor añadido se mantuvo para estudiar la influencia de otro tipo de variables en la calidad de la enseñanza, como la bondad de los profesores, que es lo que aquí interesa.

Antes de seguir adelante, debe decirse que, aunque esta estrategia de investigación ha representado un cierto progreso desde hace ya tiempo, no carece, sin embargo, de ciertos problemas. La fuente de estos problemas reside, básicamente, en establecer con una cierta objetividad cuál es la potencialidad de los alumnos. Debido a la relación entre la clase social y la potencialidad para el aprendizaje, se ha sugerido, a veces, que el nivel socioeconómico, es decir, la clase social, podría ser un buen índice de la potencialidad de los alumnos. Lo que ocurre es que el nivel socioeconómico no es fácil de establecer. Una posibilidad es medir el nivel de renta, pero, en las circunstancias actuales, este es un índice muy aproximativo de la clase social, así que se ha acudido a otros indicadores que parecen estar más relacionados con la potencialidad de los alumnos, sin que por ello estén desvinculados de la clase social a la que pertenecen. Entre estos indicadores se cuentan, además del nivel de renta, el nivel académico del padre y de la madre, el número de libros existentes en su casa, si hay una enciclopedia, si tienen ordenador, si están suscritos o leen habitualmente algún periódico de información general, si están suscritos o leen alguna revista de información general, etcétera. Tampoco estos indicadores carecen de problemas. El indicador de nivel académico del padre o la madre, por ejemplo, debe matizarse en función de si la profesión que ambos ejercen se corresponde con el nivel académico alcanzado. Por referirme a un caso cercano, en países, como el

nuestro, donde casi se ha universalizado el acceso a la enseñanza universitaria, el nivel académico alcanzado pierde valor y debe modularse en función de la profesión que con ese nivel se ejerce.

No obstante, empleando esta estrategia de intentar neutralizar el efecto alumno, tratando de establecer el posible “valor añadido”, Monk (1994) emprendió un estudio en el que comparaba el progreso experimentado por una amplia muestra de alumnos de bachillerato en las asignaturas de matemáticas y ciencias, en función de los conocimientos del profesor en las materias que impartía. En esta investigación Monk encontró una relación positiva entre estas dos variables. Es decir lo que encontró Monk es que el conocimiento de la materia que imparte un profesor parece ser uno de estos factores que contribuyen al aprendizaje de los alumnos por encima de lo que cabía esperar de su nivel inicial. En consecuencia, puede decirse que un factor decisivo para que un profesor sea un buen profesor es que tenga un dominio de la materia que imparte. Un estudio semejante realizado posteriormente por Goldhaber y Brewer (1995) confirma los resultados Monk. Debería añadirse que sobre este extremo existían pruebas más o menos concluyentes desde hacía ya tiempo (véase, por ejemplo Hawk, Coble y Swanson, 1985) y, por ello, estaba presente en la mente de cualquier persona interesada en la enseñanza media y así lo confirman, tanto la mayoría de los programas de formación del

profesorado, como la filosofía de gran parte de las reformas educativas.

Así pues, parece que estamos ante un componente importante que determina que un profesor sea eficaz: el dominio de la materia que imparte. Este resultado, además, obligaría a los políticos verdaderamente interesados en mejorar la calidad de la enseñanza a tomar medidas al efecto. No dispongo en este momento de ningún trabajo en el que se estudie la desubicación de los profesores de la enseñanza pública en nuestro país. Me consta, sin embargo un dato en mi reducido ámbito de experiencia inmediata: la mayoría de los profesores que imparten la enseñanza de Psicología en el bachillerato son filósofos. Por otra parte, las continuas reformas educativas, habidas en nuestro país, han producido el efecto de ascender a profesores de enseñanza primaria a niveles de enseñanza media, con lo que cabe esperar que muchos profesores, sin duda excelentes en el ámbito de la primaria, estén enseñando determinadas disciplinas sin ni siquiera haber cursado la carrera universitaria correspondiente a la materia que imparten.

Permítaseme en este punto hacer una consideración de carácter histórico. En nuestro país, el franquismo, que se prolongó durante cuarenta años, produjo un efecto demoledor sobre los impresionantes logros habidos en la educación durante la etapa de la Segunda República —debidos, en gran medida, al inmenso progreso experimentado

por el profesorado—. Este efecto negativo del franquismo tuvo, sobre todo, unos resultados fatídicos en el ámbito de la enseñanza primaria e instituciones relacionadas como las escuelas normales del magisterio. Afectó también decisivamente a la universidad, pero, curiosamente, no pudo acabar del todo con la enseñanza media que se impartía en los institutos. Una de las razones es que a los institutos de la época accedía la reducida clase media del momento, pero no la clase obrera, con lo que se potenciaba el efecto alumno, ya comentado. Otra razón, más importante, desde lo que estamos discutiendo, es que, inintencionadamente, se preservó, en parte, el sistema de acceso, de modo que, con excepción de las disciplinas que podían considerarse como más “ideologizadas”, los profesores continuaron siendo relativamente competentes en sus respectivos campos de conocimientos.

Además del componente “dominio del contenido” hay otros dos componentes del profesor que parecen estar también muy relacionados con la calidad de la enseñanza, aunque no está claro en que orden de importancia. Se trata, por un lado, del nivel general del profesor y, por otro, de sus prácticas docentes, a las que me referiré más adelante. Para que se hagan una idea de lo que quiero decir cuando me refiero al nivel general del profesor voy a limitarme a mencionar un estudio de Ehrenberg y Brewer (1995) en el que encuentran una relación entre las puntuaciones que obtienen

los profesores en un test de vocabulario y las puntuaciones de los estudiantes en los exámenes de distintas asignaturas. También ese nivel general está relacionado con el origen social del profesor y otras variables con cuya explicación no quiero abusarles. En cualquier caso, me gustaría advertir en este punto que estos tres aspectos del profesor están relacionados en el sentido de que no es posible que las prácticas docentes del profesor sean las apropiadas sin un conocimiento de la materia y que, a su vez, no es concebible un profesor con un nivel general deficiente y un dominio aceptable del contenido o una práctica docente eficaz. Por esta razón, la investigación educativa no ha conseguido establecer con claridad cuál de estos tres componentes es el más importante para el rendimiento de los alumnos y, por tanto, a la calidad de la enseñanza.

Recientemente, Wenglinsky (2002) ha publicado en Febrero de este mismo año en Education Policy Analysis Archives un estudio que, manteniendo el carácter cuantitativo, maneja, sin embargo, una amplísima muestra de alumnos y profesores de matemáticas, se vale de sofisticadas técnicas estadísticas (multilevel structural equation modeling —MSEM—) e intenta medir las variables de interés en relación con las características del profesor. Wenglinsky sigue la estrategia, antes mencionada de determinar el “valor añadido”, consistente en intentar establecer lo que cabe esperar del efecto alumno para identificar cualquier progreso

no achacable a dicha variable. Además, con el empleo de las referidas técnicas estadísticas de MSEM pretende soslayar los inconvenientes derivados del empleo de los análisis de regresión que, entre otras cosas, son insensibles a las posibles interacciones que habían puesto de manifiesto los estudios cualitativos. Todo ello le ha permitido encontrar una relación positiva entre algunas características de los profesores de matemáticas y el rendimiento de los alumnos.

Algunos hallazgos de Wenglinsky tienen un indudable interés. Por ejemplo, los años de experiencia del profesor no parecen estar relacionados con el rendimiento de los alumnos. Entre las variables del profesor, que sí parecen estar relacionadas con el rendimiento de los alumnos se cuentan las de:

- a) Dominio del contenido, medido en términos de haber completado o no los estudios universitarios en matemáticas. De nuevo se confirma la importancia de la competencia en una disciplina como determinante de la eficacia de un profesor. Es importante entender que en la enseñanza media no es posible aprender a enseñar un contenido sin disponer de un dominio previo del contenido, muy por encima, incluso, del nivel al que se está enseñando. En realidad, lo que se conoce como ciencia de la instrucción se desarrolla, fundamentalmente, a través del progreso en las didácticas específicas. Son los físicos, los matemáticos o los historiadores los que pueden llegar
- a generar modelos específicos de enseñanza de sus propias disciplinas.
- b) Poseer un cierto tipo de destrezas de pensamiento de orden superior en matemáticas y haberse desarrollado profesionalmente para la enseñanza de estas mismas destrezas. Se trata de la capacidad del profesor para enseñar a aplicar el conocimiento en contextos diferentes a aquellos en los que se aprende. Esta característica de los profesores está muy relacionada con la anterior, porque exige un conocimiento profundo de la materia. Enseñar a aplicar el conocimiento cubre una amplia gama de destrezas que van desde determinar si una instancia pertenece a un concepto, hasta ser capaz de usar el conocimiento en situaciones de la vida cotidiana para resolver problemas reales.
- c) Haber recibido una formación profesional y haberse desarrollado profesionalmente en una enseñanza para la diversidad que permita al profesor trabajar con diferentes poblaciones de alumnos. La capacidad pedagógica del profesor parece estar modulada por su habilidad para enfrentarse a grupos de alumnos de diferentes características. Esta característica del profesor parece estar muy relacionada con lo que los estudios cualitativos han venido detectando respecto al efecto positivo que puede tener una buena interacción entre los profesores y los alumnos. En nuestro país se ha popularizado lo que se ha llamado enseñanza para la diversidad. No sé

muy bien qué es lo que estaba en la mente de los que lanzaron la idea, pero sí sé que para muchos profesores eso significaba enseñanza para la heterogeneidad. Lo que técnicamente se entiende como enseñanza para la diversidad es la capacidad de los profesores para enfrentarse a un grupo que es diferente de otro, no para enfrentarse a un grupo heterogéneo en el que los alumnos cuentan con distintos niveles de conocimiento. Al margen de la heterogeneidad en la potencialidad para el aprendizaje, hay, sin duda, muchas otras fuentes de diferencias interindividuales. Ese tipo de diferencias individuales son tratadas por el profesor a partir del uso de lo que se conoce como estrategias de gestión (véase, por ejemplo, Aparicio, 1992 para una descripción de los diferentes componentes estratégicos en la enseñanza).

d) Emplear procedimientos de enseñanza que obliguen a los estudiantes a entregarse a actividades de aprendizaje que impliquen la manipulación de objetos, uso de bloques, elaboración de gráficas, etcétera, y que supongan problemas de carácter práctico de los que se plantean en situaciones de la vida real. Es una forma de describir la destreza del profesor para conseguir que sus alumnos "aprendan haciendo". Se trata, en realidad, de su destreza para enseñar un conocimiento procedimental que es el único que puede aprenderse haciendo (Aparicio, 1995b).

No hará falta advertir que los resultados obtenidos por Wenglinsky no deben tomarse como algo definitivo en la investigación educativa sobre los factores del profesor que influyen en la calidad de la enseñanza. Entre otras razones porque este autor se circunscribe, únicamente al ámbito de la enseñanza de las matemáticas. Por ejemplo, la segunda de las características del profesor mencionadas por Wenglinsky sobre las destrezas para aplicar el conocimiento no parece tener tanta importancia para los profesores de ciencias (Cohen y Hill, 2000). No obstante, el mérito principal de este y otros estudios es demostrar que el profesor puede contribuir a la calidad de la enseñanza tanto como el alumno y que cada vez vamos sabiendo más acerca de la naturaleza de la contribución del profesor.

Hay algunos factores generales, además, que pueden impedir que el efecto profesor se manifieste en toda su virtualidad. Uno de estos factores generales, frecuentemente mencionado, se refiere a la inexistencia de estándares o criterios claros de lo que los estudiantes tienen que aprender y los profesores tienen que enseñar. En muchos países no existen criterios externos de lo que los estudiantes tienen que aprender y puede darse la circunstancia de que los alumnos vayan pasando cursos, hasta completar su ciclo de enseñanza media sin que ello signifique que hayan alcanzado el dominio en ninguna de las materias que han cursado. En nuestro país, por ejemplo, aunque existen programas indicativos en

las diferentes asignaturas, el único estándar externo establecido actualmente, aunque dudoso, está en las pruebas de selectividad.

Otro factor general que se ha señalado insistentemente es la influencia negativa de las continuas reformas educativas. Muy rápidamente y para que se hagan una idea, un profesor acumula una cierta experiencia enseñando ciertos contenidos y cuando ya consigue descubrir y dominar ciertas estrategias para la enseñanza de dicho contenido, aparece una reforma educativa que le obliga a enseñar otras cosas. Muchos especialistas creen que puede mejorarse enormemente la calidad de la enseñanza con acciones puntuales apropiadas, sin necesidad de acudir a grandes reformas educativas que, frecuentemente, crean más problemas de los que resuelven.

De todas estas consideraciones sobre el factor profesor habría que extraer una conclusión fundamental que va a ser el mensaje primordial de mi charla. Como el factor alumno le viene dado, en gran parte, a la educación por la sociedad, el aumento de la calidad de la enseñanza depende esencialmente del factor profesor y la posibilidad de no acentuar las desigualdades sociales a través de la educación reside en el profesor. Para actuar en un grupo de estudiantes que por pertenecer a una determinada clase social está en una situación precaria lo que hay que hacer es proporcionarles profesores capaces, ¿les suena a ustedes la cantinela de que lo que hay

que hacer con los grupos de estudiantes desfavorecidos es volcar recursos en ellos? Pues no, lo que hay que hacer es proporcionarles mejores profesores. Para que los recursos tuvieran una influencia en la calidad de la enseñanza habría que desprivatizar la industria del conocimiento. Lo que ocurre es que para un político es más fácil obtener recursos económicos para los desfavorecidos que proporcionarles mejores profesores y además es más glorioso, porque puede pregonar con cifras su interés por los más necesitados.

La Fundación Thomas B. Fordham ha hecho un estudio en los Estados Unidos en el que se comprueba que los niños pobres o procedentes de minorías raciales —para que nos entendamos, afroamericanos o hispanos— tienen los profesores menos cualificados y esto ocurre en cualquier estado, en cualquier distrito y en cualquier contexto. Las escuelas con un alto grado de alumnos procedentes de minorías raciales tienen diez veces más posibilidades de tener profesores poco cualificados que las escuelas cuyos alumnos proceden de clases sociales menos desfavorecidas. En el informe se concluye que, si no se interviene, no puede garantizarse que todos los niños puedan llegar a tener una auténtica igualdad de oportunidades.

Un aspecto del problema es que los buenos profesores no quieren enseñar a malos alumnos, y no les voy abrumar con las investigaciones que demuestran este

extremo. Además, los buenos profesores quieren ver recompensada su labor del modo en que se recompensa la labor en la sociedad en que vivimos. Los poderes públicos, reticentes a emplear recursos en los profesores, suelen apelar a la dimensión ética del profesor, sin comprender que esa dimensión ética, que se exige al profesor y no a otros, en todo caso, de ser posible, estaría vinculada a su propia autoestima profesional, lo que, a su vez, exigiría el desarrollo de programas de formación del profesorado que también son costosos y difíciles de diseñar (Rodríguez y Aparicio, 1995). Al final va a resultar más caro y, desde luego más complicado proporcionar buenos profesores a los alumnos más desfavorecidos que concederles el máximo de recursos.

En algunas ocasiones los poderes públicos han intentado dedicar recursos a los profesores para mejorar la calidad de la enseñanza, pero, probablemente, en la dirección equivocada. Se trata de aumentar el número

de profesores con el fin de disminuir el tamaño de los grupos. Sin duda, un menor tamaño de los grupos facilita la tarea del profesor, aunque con algunas matizaciones que no es el momento de desarrollar. La cuestión es que, cuando los fondos son limitados, el aumento en el número de profesores lleva aparejado una disminución en el salario que estos perciben y, en consecuencia, una menor exigencia en su cualificación profesional. El ejemplo más llamativo de este fenómeno se produjo en el estado de California en los Estados Unidos en donde las autoridades educativas del estado pensaron que aumentando el número de profesores podrían mejorar la calidad de la enseñanza. La avalancha de profesores sin cualificación que se incorporaron al sistema educativo del estado fue tal que la educación sufrió un deterioro del que todavía, después de más de una década, no han conseguido recuperarse. Es lo que en la literatura pedagógica se ha llegado a conocer como "el efecto California".

Bibliografía

- APARICIO, J. J. (1992). "La psicología del aprendizaje y los modelos de diseño de enseñanza: La teoría de la elaboración". *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 1-2, 19-44.
- APARICIO, J. J. (1995a). "Tácticas y estrategias de aprendizaje". En M. Rodríguez (Ed.), *La Psicología del Aprendizaje en la formación inicial del Profesorado*. Madrid: Ediciones de la UAM.

- APARICIO, J. J. (1995b). "El conocimiento declarativo y procedimental que encierra una disciplina y su influencia sobre el método de enseñanza". *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 10, 23-38.
- BROOKOVER, W., BEADY, C., FLOOD, P., SCHWEITZER, J., Y WISENBAKER, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. Brooklyn, NY: J. F. Bergin.
- CAZDEN, C. B. (1988). "Classroom Discourse". En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching (Third Edition)*. New York: Macmillan.
- COHEN, D. K. Y HILL, H. C. (2000). "Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California". *Teachers College Record*, 102(2), 294-343.
- COLEMAN, J. S., CAMPBELL, E. Q., HOBSON, C. J., MCPARTLAND, J., MOOD, A. M., WEINFELD, F. D., Y YORK, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- EDMONDS, R. (1979). "Effective schools for the urban poor". *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- EHRENBERG, R. G. Y BREWER, D. J. (1995). "Did teachers' verbal ability and race matter in the 1960s?" Coleman revisited. *Economics of Education Review*, 14 (1), 1-21.
- GOLDHABER, D. D. Y BREWER, D. J. (1996) "Why don't schools and teachers seem to matter? Assessing the impact of unobservables on educational productivity". *Journal of Human Resources*, 32(3), 505-520.
- HANUSHEK, E. A. (1997). "Assessing the effects of school resources on student performance: An update". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 141-164.
- HAWK, L. E., COBLE, N. Y SWANSON, R. (1985). "Certification: It Does Matter". *Journal of Teacher Education*, 36 (3), 25-40.
- HEDGES, L. W. Y GREENWALD, R. (1996). "Have times changed? The relation between school resources and student performance". In G. T. Burtless (Ed.), *Does money matter? The effect of school resources on student achievement and adult success*. Washington, D.C.: The Brookings Institution.
- KRATHWOHL, D. R. BLOOM, B. S. Y MASIA, B. B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives: Affective Domain*. New York: McKay
- LEE, V. E., BRYK, A. S., Y SMITH, J. B. (1993). "The organization of effective secondary schools". *Review of Research in Education*, 19, 171-267.
- MEHAN, H. (1992). "Understanding inequality in schools: The contribution of interpretive studies". *Sociology of Education*, 65(1), 1-20.
- MONK, D. H. (1994). "Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement". *Economics of Education Review*, 13(2), 125-145.
- SLAVIN, R. (1980). "Cooperative learning". *Review of Educational Research*, 50, 315-342.

- SLAVIN, R. (1983). *Team-assisted individualization: a cooperative learning solution for adaptive instruction in mathematics* (Report N1. 340), Baltimore: John Hopkins University, Centre for the social organization of schools.
- RODRÍGUEZ, M. Y APARICIO, J. J. (1995). "El papel de la psicología en el enfoque conceptual de los cursos de formación inicial del profesorado". En M. Rodríguez (Ed.), *La Psicología del Aprendizaje en la formación inicial del Profesorado*. Madrid: Ediciones de la UAM.
- STEINBERG, L. D. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon and Schuster.
- WENGLINSKY, H. (2002). "How Schools Matter: The Link Between Teacher Classroom Practice and Student Academic Performance", *Education Policy Analysis Archives*, (10)12, 41-72.

Resumen

En el presente artículo se distinguen tres factores o efectos en relación con la calidad de la enseñanza: el efecto recursos, el efecto alumno y el efecto profesor. En relación con los recursos, se defiende que en el actual estado de cosas su influencia en la calidad de la educación es muy limitada. Se constata, también, que el efecto alumno es uno de los determinantes de la calidad y que ese factor tan importante se anula al querer combatir las desigualdades sociales en la educación a través de la heterogeneidad de los grupos, cuando se emprenden políticas de integración poco meditadas. La solución que se propone es actuar en el efecto profesor, de modo que, a través de una progresiva mejora en la calidad del profesorado pueda llegarse a una auténtica educación interclasista que pudiera contribuir a una auténtica igualdad de oportunidades.

Palabras clave: calidad de la enseñanza, recursos de enseñanza, efecto alumno, calidad del profesor, igualdad de oportunidades en la educación.

Abstract

In this paper three factors or effects are analyzed with regard to the quality of education: the resources, the pupil, and the teacher. With respect to the resources, it is claimed that in the present state of affairs its influence in the quality of education would be scarce. It is established, also, that the pupil effect is a determining factor in education quality and that this important factor is canceled out if one pretends to confront social inequalities in education through the heterogeneity of groups, when educational policies

of integration, scarcely pondered, are put into practice. The solution would be to act upon the teacher effect in such a way that through a progressive improvement in the quality of teachers it would be able to achieve an authentic education for all social classes that could contribute to an equality of educational opportunity.

Key words: teaching quality, teaching resources, student effect, teacher quality, equality of educational opportunity.

Juan José Aparicio

Universidad Complutense de Madrid

e-mail: jjapar@psi.ucm.es