

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

INVESTIGACIÓN SOBRE EFECTIVIDAD DOCENTE: DEFENSAS Y CRÍTICAS

Luis Felipe de la Vega Rodríguez*

RESUMEN

A través de este trabajo se espera desarrollar una revisión y análisis de las características del enfoque de investigación en enseñanza efectiva. Para ello, será importante establecer una relación entre sus supuestos teóricos, vinculados al movimiento de las escuelas efectivas, sus métodos de investigación y las políticas públicas que se han generado considerando sus resultados. Junto con ello, y con el fin de profundizar en la reflexión se analizarán las mismas dimensiones de algunas perspectivas críticas de este enfoque.

Con ello, se espera aportar a la discusión respecto de la investigación sobre los procesos pedagógicos, sus alcances y limitaciones.

Palabras clave: efectividad escolar, enseñanza efectiva, pedagogía, investigación educacional.

RESEARCH ON TEACHERS EFFECTIVENESS: DEFENSES AND CRITICISMS

ABSTRACT

This paper aim is to develop a comprehensive review and analysis about the characteristics of the research approach for effective teaching. In order to do so, it is important to establish a relationship between its theoretical basis linked to the effective schools movement, its research methods and the public policies that have been generated considering its results. Besides increasing the depth of the reflection, the same dimensions of a few critical insights of this approach will be analyzed. Thus, it is expected to contribute to the discussion about the pedagogical processes research, its scope, and its limitations.

Keywords: School Effectiveness, Teaching Effectiveness, Pedagogy, Educational Research.

* Sociólogo PUC, Doctor (c) en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Correo electrónico: ldelaveg@puc.cl

Efectividad escolar: fundamento de la enseñanza efectiva

La reflexión sobre enseñanza efectiva, está claramente vinculada a la noción de efectividad escolar. Este paradigma tiene su origen en la década de los '70, como respuesta a la influencia del *pesimismo sociológico* simbolizado en el Informe Coleman (1966). De acuerdo a lo que indican algunos autores (Arancibia, 1992; Posner, 2004), el trabajo de Rutter, Maughan, Mortimore y Ouston (1979) es un referente del inicio del desarrollo de este paradigma. Allí, a través de datos empíricos, se busca respaldar la afirmación de que las escuelas generan un importante impacto en el aprendizaje de los estudiantes, y que, por lo tanto, es muy relevante la gestión de las instituciones escolares y de la enseñanza misma para asegurar que se cumpla esta posibilidad.

A partir de ese entonces, se desarrolló un amplio proceso de investigación educacional orientado justamente a reconocer factores escolares relacionados con el éxito académico, buscando la obtención de puntos comunes entre escuelas de diferentes realidades, en la lógica de la generalización de sus resultados.

La efectividad escolar ha seguido desarrollándose de la mano de grandes y profundas críticas teóricas y metodológicas, vinculadas a una visión simplificada de la realidad pedagógica, de las cuales ha acusado recibo, pero a su vez manteniendo una esencia. Más adelante se trabajará en detalle en esas críticas.

Un ejemplo de la incorporación discursiva de elementos que dan cuenta de una cierta permeabilidad en la reflexión sobre efectividad escolar, es la definición que hace Murillo (2003) sobre este paradigma: *“una escuela es eficaz si consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias”*.

Pese a lo anterior, es innegable que una de las características fundamentales de este enfoque investigativo es la estabilidad de su

propuesta. Por ello, se mantiene la búsqueda de identificación de factores propios de la escuela que estén asociados a mejores resultados académicos.

Caracterización de la enseñanza efectiva

En base al contexto anterior, se desarrolla la investigación en enseñanza efectiva. En este caso, manteniendo como base la pregunta sobre la efectividad escolar, se especifica el análisis en aquellos factores vinculados al actor educativo por naturaleza, el docente, que explican de mejor forma el éxito académico. Sobre la relevancia de la efectividad del docente, Anderson (2004) señala que durante las últimas décadas se ha recopilado evidencia que muestra que ocurren importantes brechas en términos de resultados de aprendizaje entre alumnos que han tenido docentes efectivos, versus aquellos que no han contado con ellos. Esta brecha es mayor cuando esta diferencia se mantiene en el tiempo.

Buscando una definición suficientemente completa, Hunt (2009) recoge una serie de definiciones existentes sobre enseñanza efectiva. Al integrarlas, esta autora la define como “el conjunto de características, competencias y conductas de los docentes en todos los niveles educativos que permitan a los estudiantes alcanzar los resultados deseados, que pueden incluir el logro de los objetivos de aprendizaje específicos, además de otros más amplios como la capacidad de resolver problemas, pensar críticamente, trabajar colaborativamente y transformarse en ciudadanos efectivos” (p. 5).

Al igual que en el caso de la efectividad escolar, la investigación sobre enseñanza efectiva ha mostrado una evolución en su enfoque e intereses. Seidel y Shavelson (2007) señalan que una primera etapa puede definirse como la de los modelos de proceso-producto, donde los procesos apuntan a las condiciones vinculadas con los docentes, y los productos, a resultados del proceso de aprendizaje, como rendimiento y actitud frente al aprendizaje. Se ha desarrollado una gran cantidad de investigaciones en esta línea, encontrándose como

resultado normalmente una serie de factores, que a nivel de meta análisis se reducen a un número menor a 10 elementos (o *key factors*) que se encuentran correlacionados con resultados escolares.

Los mismos autores vislumbran una segunda época de investigaciones en materia de efectividad docente, la que se ubica temporalmente en la última década. En este segundo momento, se observaría un esfuerzo por complejizar el análisis, a través de una mirada más global a la enseñanza y al descubrimiento de patrones de organización de variables. Se busca alcanzar ese objetivo, en primer lugar, a través del diseño de estudios a gran escala, que usan métodos estadísticos más sofisticados, donde además se mejora la capacidad para aislar factores exógenos. En segundo lugar, otras investigaciones han intentado concentrarse en dominios de aprendizaje más específicos, para recoger la visión multidimensional del aprendizaje en ambientes concretos. Para ello, se usan diseños investigativos experimentales o cuasiexperimentales.

Estos modelos —señalan Seidel y Shavelson— involucran una visión que busca complejizar el concepto de aprendizaje, entendiendo que ocurre en un espacio con varias dimensiones, que generan múltiples efectos.

¿Cuál es la visión del docente y qué elementos prioriza la enseñanza efectiva?

Como es de esperar, el intento por identificar y describir factores docentes vinculados con el éxito académico se enmarca en una concepción de lo que se entiende por docente y por aprendizaje. Al respecto, Anderson (2004) explica que la efectividad responde a necesidad del sistema de contar con personas cuya cualificación permita apoyar el desarrollo social. Considerando este requerimiento, las escuelas tienen la misión de mejorar los logros de sus estudiantes, debido a la evidencia que muestra el aporte de estas instituciones a los resultados obtenidos por los alumnos. Bajo esta lógica, existiría consenso —señala la autora— sobre el aporte principal del docente

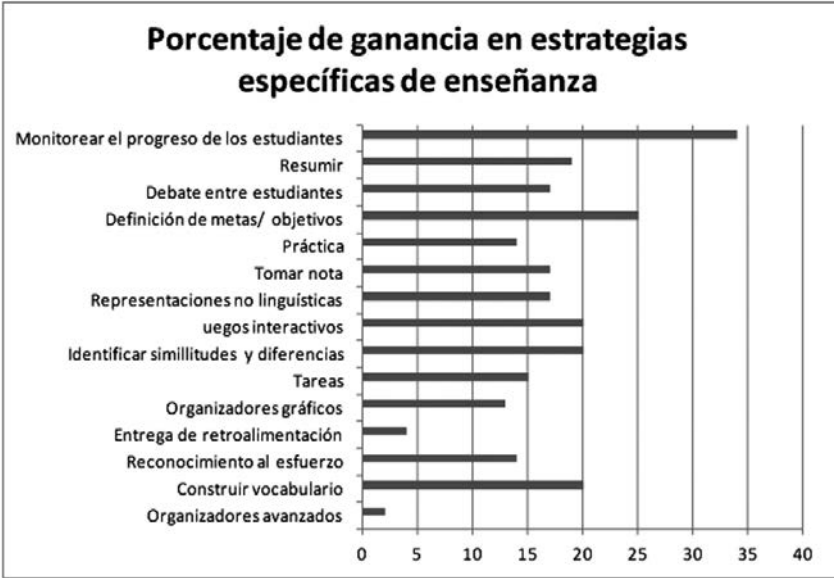
y respecto de qué condiciones y características de éste deben promoverse para alcanzar los logros esperados.

El docente efectivo, de acuerdo a Anderson, es aquel profesor que alcanza los resultados esperados, tanto aquellos definidos por él, como los que son señalados por otros (por ejemplo, los estándares de aprendizaje, que se definen políticamente). Para conseguir dichos logros, el docente moviliza todas sus capacidades y conocimientos, y son justamente esos recursos, los que son investigados y analizados desde este enfoque.

Considerando aquello, el acto de enseñanza es un acto racionalizado, en el cual se desarrolla un ambiente, se utilizan habilidades y conocimientos y se genera una interacción intencionadamente dirigida hacia el logro de los objetivos definidos, que están directa o indirectamente relacionados con el aprendizaje de los estudiantes.

El enfoque de enseñanza efectiva define un elemento que es central para su investigación: un docente efectivo logra más frecuentemente los objetivos definidos que un docente que no lo es. Teniendo esto en cuenta, y pese a que pueden existir condiciones ambientales y genéticas desfavorables, el docente tendría la posibilidad real de establecer un mejoramiento en los resultados de sus alumnos, si atiende a determinadas características con las cuales lleva a cabo su enseñanza.

Una manera gráfica de observar el tipo de resultados que se generan y discuten respecto de docencia efectiva está en el siguiente cuadro, extraído de un importante exponente de este enfoque, Robert Marzano (2009), quien describe el tamaño del efecto de estrategias de enseñanza en el logro de resultados académicos:



Fuente: Marzano (2009).

En este caso, por ejemplo, el análisis desarrollado por este autor destaca la relevancia de prácticas tales como el seguimiento del progreso de los estudiantes, la definición de metas y objetivos, o actividades más específicas, como la construcción de vocabulario, o el desarrollo de juegos interactivos.

Enfoques de investigación en enseñanza efectiva

Los diseños investigativos relacionados con la enseñanza efectiva están vinculados, de acuerdo a Seidel y Shavelson (2007), con la investigación cuantitativa. Bajo ese alero, se observan dos diseños, a través de los cuales se identifican los factores de enseñanza que mejor explican un buen rendimiento académico.

Un primer tipo de estudio corresponde a los diseños correlacionales –tanto en versiones más sencillas, como más complejas–, que son el diseño metodológico más frecuente en este enfoque. A través de estos diseños se busca reconocer la vinculación estadística entre determinados factores y resultados esperados. Ejemplos de dichos

estudios se encuentran en análisis como los desarrollados por Marzano (2003; 2007), en los cuales se identifican variables y se lleva a cabo la revisión de su impacto en los aprendizajes, de manera individual y agregada.

Respecto de estos resultados, obtenidos de estudios específicos y de meta-análisis, Marzano y otros identifican hasta 150 variables que se vinculan con rendimiento académico. Según explica el propio Marzano, si bien los estudios tienden a encontrar factores de enseñanza efectiva que son similares, donde no existe dicho consenso, es en la estimación del tamaño del efecto de dichas variables.

Una segunda clase de investigación sobre efectividad docente, vinculada sobre todo a la segunda generación de investigación en esta línea, son los diseños de investigación – intervención cuasiexperimentales y experimentales. Estos diseños apuntan a identificar y cuantificar los efectos atribuibles a determinadas intervenciones en los resultados de aprendizaje. Su principal fortaleza está en que los esfuerzos investigativos se ponen específicamente en las variables que evalúa el modelo investigativo. Con ello, se han mejorado las condiciones para identificar y medir las características de la enseñanza y sus resultados, en el marco de un dominio de aprendizaje específico⁷.

Por último, de la lectura de propuestas metodológicas y reportes de estudios vinculados a efectividad docente, es posible identificar otro diseño de investigación. Este busca la triangulación de la información proporcionada por los actores involucrados en el proceso de enseñanza – aprendizaje, de manera de obtener miradas complementarias que faciliten la descripción del fenómeno desde diversos puntos de vista.

7 Ejemplos de este tipo de investigaciones se observan en múltiples estudios para casos específicos, por lo que no corresponde en este trabajo hablar de uno de ellos en particular. Por su parte, la descripción de las características técnicas y metodológicas de dichas investigaciones son profundamente descritas por Campbell (en Cook y Reichardt, 2005).

Un importante y actual ejemplo de ello es la investigación “Creating effective teaching and learning environments”, o TALIS, elaborado por la OCDE (2009). Este estudio releva los resultados de la observación de procesos efectivos de enseñanza desde la perspectiva de los actores, lo que se obtuvo a través de una encuesta a un amplio universo de docentes y directivos de establecimientos de países de la OCDE y otros invitados del mundo.

Uno de los contenidos específicos de este estudio fue la identificación y descripción de prácticas docentes, creencias y actitudes, las cuales dan una panorámica general de información de disposiciones y opiniones de los docentes respecto de las tareas que asumen en la sala de clases.

TALIS consideró la definición de calidad docente empleada en el estudio asociado a la medición TIMSS (2006), que identifica dimensiones asociadas justamente al enfoque de enseñanza efectiva.

Elementos metodológicos en común respecto de enseñanza efectiva

De la revisión de diseños metodológicos realizada, es posible observar que, más allá de las diferencias en las técnicas, las opciones consideradas por los investigadores cuentan con importantes puntos de convergencia. En todos estos diseños se apunta al reconocimiento de factores —o grupos de factores— comunes a diferentes realidades, que permitirían comprender aquellas claves que explican diferencias de rendimiento de los estudiantes. De esta manera, más allá de las sofisticaciones estadísticas, se vislumbra que ese interés es transversal, lo que permitiría afirmar que existe una aproximación a la realidad cercana al positivismo, ya que se buscan explicaciones a fenómenos de interés a través de la identificación de relaciones entre variables específicas, controlando el efecto de otras.

Políticas asociadas a la enseñanza efectiva

Uno de los elementos que brinda relevancia a la enseñanza efectiva es su estrecha vinculación o incidencia en la formación y evaluación de políticas públicas en educación. Al respecto, parece interesante revisar brevemente algunas teorías o propuestas que ayuden a comprender el significado de las opciones políticas vinculadas a este enfoque investigativo.

La primera de estas teorías es el neo institucionalismo, que considera la relevancia de los marcos institucionales como base para contrarrestar la dinámica que involucraría el comportamiento libre de los individuos o actores sociales.

Peters (2003) estima que las instituciones son un conjunto de reglas y rutinas interconectadas que definen las acciones correctas en términos de relaciones entre roles y situaciones. Las instituciones, entonces, regulan un conjunto de comportamientos, los que se definen como adecuados para el rol, sancionando lo inadecuado.

La relación de esta perspectiva teórica con las políticas referidas a la efectividad escolar en general, y la enseñanza efectiva en particular, está asociada a la vinculación entre *el principal* y *el agente*, donde el primero define acciones orientadas a controlar el accionar de los actores, de manera de asegurarse que su comportamiento se rija por las reglas del juego, ejerciendo presión para que se cumplan las normas.

Junto con la teoría anterior, es importante considerar el impacto de la Nueva Gestión Pública, enfoque que adquiere relevancia en América Latina en los años '90. El Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, CLAD (1998), enfatiza la necesidad de establecer cambios en los principios y funcionamiento del Estado, con el fin de adaptarse a los cambios y requerimientos de la sociedad. Para ello, entre otras tareas, se deben incorporar herramientas de gestión que permitan lograr una mayor eficiencia y eficacia en el cumplimiento de resultados. Esto implica que el éxito de una intervención del Estado está determinado por el cumplimiento de sus objetivos e impactos, y

que una acción de interés público se evalúa de acuerdo a sus outputs. Lo anterior está vinculado a la relevancia que adquiere la rendición de cuentas como mecanismo de control administrativo, técnico y social de control de las acciones de interés público.

Estos principios están justamente en la base de aquellas políticas que pueden asociarse a la enseñanza efectiva. De acuerdo a Vaillant (2008), en las últimas décadas se ha profundizado el interés por desarrollar modelos de evaluación de la docencia, como una manera de imprimir gestión en esta área, y fomentar el monitoreo y el desarrollo profesional docente. La evaluación del desempeño docente —señala Vaillant—, tal como todo tipo de evaluación, debe poseer un modelo de buen desempeño, a partir del cual sea posible representar y jerarquizar la información que se recopile, para posteriormente analizarla. Ello se vincula con los estándares de desempeño, en este caso docente, que tienen la misión de convertirse en una marca que entrega información de lo que se espera que sea alcanzado, y a la vez en un criterio que permite la evaluación de su logro.

Un ejemplo de la relevancia de esta política en la actualidad se observa en el trabajo de la OCDE (2010) que, en su asesoría a México, indica que de las políticas públicas que pueden influir en mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes, la más relevante es la relacionada con la labor docente. Para avanzar en ello, deben establecerse estándares de alto nivel para el comportamiento y prácticas de los docentes. El desarrollo de una política de estándares docentes permitiría que la profesión y la sociedad conozcan cuáles son los conocimientos, habilidades y valores centrales asociados a una enseñanza eficaz.

De acuerdo a lo que señala Vaillant, existen cuatro modelos de evaluación docente: 1) perfil del docente, 2) resultados obtenidos por los estudiantes, 3) comportamientos en el aula, y 4) prácticas reflexivas. El segundo y el tercero aparecen como estrechamente ligados al análisis de la enseñanza efectiva.

Justamente esta orientación tiene la política chilena de evaluación

docente, Docente Más. Según señala Bonifaz (2011), el sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente se inserta en un proceso de políticas que tienen como objetivo fortalecer la profesión. Estas tienen como sustento político el Acuerdo por la calidad de la educación entre el magisterio y el gobierno, que definió como parte de sus tareas el diseño de un sistema de evaluación y el desarrollo de estándares de desempeño, que se cristalizaron en el Marco para la Buena Enseñanza, publicado el año 2002, y actualizado posteriormente en 2008. Este marco organiza sistémicamente una serie de características y desempeños –basados en la recolección de evidencia sobre enseñanza efectiva– que deben lograrse en diferentes áreas involucradas con la enseñanza, que asegurarían el éxito de un profesor frente a sus alumnos.

Un recorrido por la crítica a la enseñanza efectiva

A lo largo de este trabajo se ha buscado describir elementos importantes que permitan conocer y comprender las características e implicancias del enfoque sobre enseñanza efectiva. Para ello, se ha hablado de sus fundamentos, de sus definiciones metodológicas y sus implicancias prácticas.

A continuación se utilizarán estos mismos ejes para organizar parte de la crítica que se hace a este enfoque.

Crítica a los fundamentos de la enseñanza efectiva

Claramente, una primera fuente de críticas a la reflexión sobre efectividad docente, corresponde a su vínculo con el paradigma de efectividad escolar. Un importante cuestionamiento al respecto lo entrega Wrigley (2004), en cuya crítica se observan dos grandes temáticas de fondo, orientadas hacia los fundamentos de la efectividad escolar, que hacen que se entienda a este paradigma como reduccionista. En primer lugar, hay un problema epistemológico. En segundo, un problema ético.

En relación al problema epistemológico, se critica la definición de una perspectiva positivista de observación de la realidad. Ella se sostiene en un intento de separar al observador del objeto observado, para poder determinar relaciones entre inputs y outputs, ignorando con ello la complejidad de relaciones entre las variables y su multidireccionalidad, elementos propios de cualquier escenario complejo. A ello, se debe sumar la dificultad que trae consigo el hecho de considerar solo un tipo de resultados educativos, en un proceso que genera una gran variedad de ellos.

La segunda crítica es aún más radical, y está basada en el ámbito ético. Según indica Wrigley, un enfoque inspirado por un “empirismo abstracto”, no se hace responsable del efecto perverso de los postulados y resultados que promueve. De esta manera, explicita la vinculación histórica entre este pensamiento y las políticas vinculadas al pensamiento neoliberal y las políticas de generación de cuasimercados educativos.

Otro importante crítico de la efectividad escolar es Thrupp. Hacia 1998, este autor pone en cuestionamiento las limitaciones de la no consideración del contexto social en el análisis del logro de las escuelas. Según indica, el “efecto escuela” explica de manera falaz el éxito académico, porque no considera la importante vinculación que hay entre lo que en una escuela ocurre y las características del contexto en el que ella opera. No es posible escindir a la escuela de su contexto, porque es éste el que define fundamentalmente sus características y condiciones de trabajo.

En otro texto (2006), el mismo autor profundiza en esa reflexión, a través del uso de evidencia de investigaciones que describen y demuestran el impacto del contexto social en los procesos y resultados de los estudiantes, incluso entre escuelas de similar nivel socioeconómico.

Críticas vinculadas a la concepción de enseñanza de este enfoque

Junto a las críticas de los fundamentos del enfoque de enseñanza efectiva se encuentra un importante cuestionamiento a las definiciones de lo que justamente se entiende por enseñanza. En definitiva, señalan los críticos, la búsqueda de una docencia efectiva adolece de una adecuada definición de lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que difícilmente podrá representar una mirada profunda y realista a las vicisitudes que se presentan al docente y la pedagogía.

Un importante representante de este enfoque es Alexander (2000). Este autor releva la estrecha vinculación entre la labor pedagógica y los códigos, identidades y características de la cultura en la que ésta se desarrolla. Lo anterior hace que sea difícil comprender la lógica de la pedagogía escindida del espacio cultural en el que ella ocurre.

A partir de la revisión empírica de la realidad educativa de cinco países disímiles culturalmente, Alexander critica lo que él denomina modelos *presage-process-products*, aludiendo justamente a la enseñanza efectiva, y que irónicamente sintetiza con la siguiente afirmación: “la enseñanza, en cualquier contexto escolar, corresponde al acto de usar el método x para hacer posible que los alumnos aprendan y” (2000, p. 535). Frente a este modelo simplificado, Alexander propone otro que combina un marco (espacio, organización de los alumnos, tiempo, contenidos, rutinas, reglas y rituales) y la actividad (tarea, actividad, interacción y juicio), dentro de la dinámica de la clase. Como se observa, este modelo complejiza el acto de enseñar, y establece una combinación entre la tarea más técnica de la enseñanza, con elementos micro y macroculturales en los que ella se desarrolla. De esta forma, los docentes en Michigan, establecen vinculaciones con sus alumnos de manera diferente a los de Inglaterra y de Rusia, por ejemplo.

Bajo esta lógica, es posible la tarea de identificar patrones que permiten comprender la enseñanza, pero no a través de un proceso de abstracción de la realidad social que realiza la investigación en

enseñanza efectiva, sino como un ejercicio que permite comprender la compleja interrelación entre prácticas, sus sentidos, los actores que participan y la realidad en que ello ocurre.

Por lo anterior, el autor mencionado opone a la idea de enseñanza efectiva, el concepto de pedagogía, que corresponde a la manera en que componentes fundamentales del proceso pedagógico —el alumno, el contenido, el método— toman mayor o menor relevancia y establecen diferentes relaciones entre sí, dependiendo del contexto cultural. Teniendo ello en consideración, es posible observar diferentes énfasis y dinámicas pedagógicas dentro de diferentes realidades sociales, lo que se observa, por ejemplo, en la apreciación y uso de la didáctica, en la relevancia del currículum y en el concepto implícito de aprendizaje con el que se trabaja en los diferentes países que participaron de la investigación de Alexander. Lo mismo se aprecia a nivel más específico, si se observa la interacción pedagógica, o la estructura de la clase.

Alexander es claro en señalar que su posición no busca promover la imposibilidad de establecer análisis comparativos entre procesos pedagógicos de diferentes realidades culturales. Lo que releva es el hecho de la ligazón estrecha entre lo que ocurre en la sala de clases y la cultura en que ello sucede. Teniendo en consideración lo anterior, es posible identificar patrones que describen formas en que ocurre la pedagogía, que pueden observarse en diferentes realidades. Pero estos patrones son muy diferentes, y bastante más complejos de identificar que los *key factors*.

Otro importante ejemplo de una investigación orientada por los términos recién expuestos, es la desarrollada previamente por Planel (1997). En este caso, se llevó a cabo un estudio etnográfico que comparó realidades educativas francesas e inglesas, respecto de las percepciones de los estudiantes, los que representaban sus ideas sobre los procesos pedagógicos. De esta forma, se exploró sobre las diferencias que podían observarse entre ambos países respecto de los contextos y las tradiciones culturales de los países y las percepciones de los estudiantes respecto de su aprendizaje.

Por último, Hufton, Elliott y Elushin (2003) muestran otro ejemplo de análisis comparativo entre culturas, para identificar especificidades y patrones respecto de los procesos pedagógicos. En este caso, respecto de los elementos que generan motivación para aprender y aquellos que la limitan.

Críticas vinculadas a los procesos metodológicos en la investigación sobre enseñanza efectiva

A continuación, se describirá la revisión de algunas de las debilidades metodológicas de la investigación en enseñanza efectiva.

Parece ser suficientemente evidente que las limitaciones metodológicas se asocian a las debilidades fundamentales descritas anteriormente. Una primera se refiere a la definición de las variables dependientes que describen la efectividad docente. De acuerdo a lo que indican Goe, Bell y Little (2008), ha existido reduccionismo de los estudios en enseñanza efectiva, porque se han establecido vinculaciones entre buenas prácticas docentes y una expresión de resultados, normalmente asociadas a test estandarizados de aprendizaje.

Considerando lo anterior, existe una vasta línea de trabajo en evaluación del aprendizaje (la propia OCDE, 2002; Bruniges, 2005; Bransford, Brown y Cocking, 2000) que fomenta la relevancia de establecer una amplia variedad de estrategias de evaluación, debido a que solo así es posible observar el aprendizaje de personas con características disímiles, y procesos de aprendizaje diferentes. De esta manera, la efectividad docente podría solo recoger algún tipo de aprendizaje a través de los métodos utilizados, limitando su capacidad explicativa.

Lo anterior se vuelve aun más complejo si es que el estudio de efectividad ocurre de manera transversal, pues no es posible tampoco recoger el posible cambio generado por la docencia en el aprendizaje, desarrollado en un contexto particular.

Si se consideran ahora las variables independientes que explicarían el éxito educativo, es posible observar también críticas. En primer lugar es complejo aceptar que solo con un indicador (o varios, pero discretos) es posible entregar un juicio definitivo sobre las características pedagógicas de un profesor. Tal como indica Berk (2005), solo mediante la triangulación de métodos de observación será posible aproximarse a la complejidad del acto de enseñanza. Sin embargo, esto no ha sido realizado regularmente, en cuanto un número importante de investigaciones basan su juicio sobre una única perspectiva de ver o analizar la efectividad docente (Goe, et al., 2008)⁸.

Sin duda, el elemento más crítico vinculado a las variables independientes de este análisis, corresponde a la exclusión de aquellas vinculadas con el contexto social en el que se ubican las escuelas. El trabajo de Lupton (2005) refleja esta situación, al mostrar que elementos que forman parte del entorno sociocultural del establecimiento educacional pueden dificultar enormemente la tarea planificada por el docente, debiendo hacerse cargo de nuevas variables que intervienen directamente en la relación de enseñanza y aprendizaje, y lidiar con otras ya existentes, que no se producen con la fluidez que se esperaba.

Una tercera línea de críticas de carácter metodológico corresponde a las que se observan en el modelo analítico en su conjunto. Al respecto, la literatura apunta también a la existencia de factores combinados o en interacción, como forma más realista de explicar los resultados que se obtengan de la enseñanza.

Por otra parte, desde la perspectiva de Lupton y Thrupp (2006), la noción de causalidad también se vuelve compleja cuando se asume que la escuela es la que fundamentalmente “hace la diferencia”. En

8 De acuerdo a lo que señalan los propios Seidel y Shavelson (2007), parte del progreso del enfoque de efectividad docente se ha debido a que esta crítica ha debido ser asumida por los propios propulsores del paradigma de efectividad escolar—mencionada entre otros por los mismos Reynolds y Teddlie (2000)—en relación a la necesidad de aproximarse de una manera más natural o ecológica al proceso de enseñanza-aprendizaje.

este sentido se destaca que los hallazgos en materia del enfoque de efectividad posteriormente son difíciles de replicar, debido a que justamente, los factores son basados en la escuela, pero no causados por la escuela.

Otro punto interesante de mostrar es que, desde hace décadas, existen aproximaciones diferentes a las descritas para responderse a preguntas similares sobre la efectividad. Un ejemplo de ello es el trabajo de Ávalos (1986), que utilizó un enfoque etnográfico para describir las características en que ocurre el proceso de enseñanza – aprendizaje en contextos de pobreza en cuatro países de América Latina, que podrían explicar el éxito o fracaso escolar. De acuerdo a lo que señala esta autora, gran parte de la información recogida estuvo vinculada al registro de interacciones entre docentes y alumnos y a entrevistas a actores vinculados con el proceso de enseñanza. Desde el punto de vista de sus resultados, se describe la observación de elementos que son analizados sistémicamente, de manera de entender, por ejemplo, el fenómeno del fracaso escolar.

Críticas vinculadas a las políticas públicas asociadas con docencia efectiva

En otra sección de este trabajo, se describió la orientación de políticas educativas vinculadas a hallazgos en docencia efectiva. Así como ha habido importantes impulsores de estas políticas, como el Banco Mundial, la OCDE y el propio gobierno chileno, entre otros, existen autores que son muy críticos de su sentido e impacto en función del mejoramiento del trabajo docente.

Una línea de críticas está vinculada a la naturaleza de una política basada en el cumplimiento de estándares, en este caso de desempeño docente. Al respecto, Ball (2003) introduce en el lenguaje de esta área el concepto de performatividad, para criticar las reformas educativas y su orientación hacia los resultados y la rendición de cuentas. La performatividad correspondería a una reformulación del concepto de control, aparentando que se quiere fomentar la autonomía. Para lograr

aquello, se definen parámetros de logro, y consecuencias —positivas o negativas— en relación a su alcance. En esta lógica se establece qué es lo valioso, y se orienta el funcionamiento del sistema a que los sujetos deban responder a esta necesidad de logro.

La crítica de Ball a estas políticas es que, junto con reformar una política, se busca reformar también a sus actores, especialmente los docentes, debido a que prescriben cómo debe ser un profesor, lo que afecta finalmente en la cultura e identidad docente. Este resultado, es justamente lo contrario de la propuesta del profesor entendido como pedagogo, es decir, como un especialista autónomo y con criterio para definir los mejores mecanismos para realizar su trabajo.

De esta forma, este tipo de reformas llegarían a cambiar lo que se entiende por educación, por enseñanza, y por el vínculo entre docente y estudiante, entre otras profundas consecuencias.

Otro autor relevante que critica esta opción de política es Hargreaves (2001), quien define a estas reformas como ortodoxas. La ortodoxia estaría dada por la existencia de exigencias uniformes en realidades y contextos educativos que son diferentes entre sí. Además, porque dichas exigencias son definidas de manera externa a las unidades educativas, prescribiendo de esta manera qué es lo bueno o esperable que ellas alcancen, y junto con ello, se generan procesos que buscan monitorear y controlar que dichas definiciones sean alcanzadas.

Hargreaves indica que esta política está basada en que los docentes pueden cambiar, pero que tienen una serie de condiciones que dificultan ese cambio (son flojos, no tienen motivación, ni se concentran en la mejora). Por esta razón, no hay otra alternativa que imponerles presión para la mejora. Esta tendencia, vinculada a las presiones de desarrollar una enseñanza que se adapte efectivamente a las necesidades de la sociedad del conocimiento (Hargreaves, 2003), genera grandes y complejos problemas a la profesión docente, desincentivando su vocación y trabajo, justamente lo opuesto de lo que se podría esperar.

Conclusión

A lo largo de este trabajo se ha desarrollado una revisión y análisis del enfoque investigativo de docencia efectiva. Para ello, se ha hablado del paradigma desde el cual este enfoque desarrolla su trabajo – efectividad escolar– y se ha detallado parte del argumento que se esgrime para dar cuenta de su relevancia y sus resultados. Además, se ha puesto en evidencia el estrecho vínculo que esta perspectiva tiene con políticas educativas vinculadas al desempeño docente.

Por contraposición, se han abordado posiciones críticas a este enfoque, tanto desde el punto de vista de sus fundamentos epistemológicos, su visión del trabajo pedagógico, su metodología de investigación y las políticas asociadas.

Al realizar un análisis final, es posible reflexionar respecto a que el debate aquí descrito representa una importante y permanente discusión vinculada con los procesos educativos: ¿hasta qué punto se puede *gestionar* la educación? Para responder a las demandas sociales al sistema educativo, ¿es más efectivo analizar la educación como un proceso racionalizado, organizado en funciones específicas, de manera de extraer de allí claves que permitan el mejoramiento, o bien como un proceso compuesto por complejas relaciones, no solamente ubicadas en la escuela misma, y con una raíz cultural de fondo? Y en relación con lo anterior, ¿es la efectividad la meta central del fenómeno educativo?

Estas preguntas apuntan a profundos debates actuales, pero también permiten recordar otros históricos, por ejemplo aquel ocurrido en relación al modelo racional normativo propuesto por Tyler hace 60 años, donde finalmente se enjuicia el concepto y expectativas existentes en relación a la educación como proceso social.

Al pragmatismo de la enseñanza efectiva se contraponen la complejidad de la mirada más ecológica de sus críticos, ocurriendo un debate que está muy lejos de concluir, pero que, desde el punto de vista de su presencia, por ejemplo en el escenario chileno, pareciera estar en la actualidad siendo dominado por la enseñanza efectiva.

Bibliografía

- Alexander, R. (2001). *Culture and pedagogy. International comparisons in primary education*. Blackwell Publishing, U.K.
- Anderson, L. (2004). *Increasing teaching effectiveness*. Paris. UNESCO. International Institute for educational planning. Rescatado el día 30-05-2011 de http://doc-aea.aide-et-action.org/data/admin/increasing_teacher_effectiveness.pdf
- Arancibia, V. (1992). *Efectividad escolar: un análisis comparado*. Estudios Públicos (47) Pp. 101-125. Santiago.
- Avalos, B (1984). *Enseñando a los hijos de los pobres. Un estudio etnográfico en América Latina*. Ottawa. Ontario. International Development Reseach Centre.
- Ball, S. (2003). *The teacher's soul and the terror of performativity*. Journal Education Policy. 18 (2) Pp. 215-228.
- Berk, R. (2005). *Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness*. International Journal of teaching and learning in higher education. 17 (1) Pp. 28-42.
- Bonifaz, R. (2011). Origen de la evaluación docente y su vinculación con las políticas públicas en educación. En Manzi, J.; González, R.; Sun, Y. *La evaluación docente en Chile*. Mide UC. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bransford, J.D.; Brown, A.L.; and Cocking, R.R. (2000). *How people learn: brain mind, experience and school*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Campbell, T. (2005). Grados de libertad y el estudio de casos, en Cook, T.; Reichardt, Ch. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.
- Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, CLAD (1998). *Una nueva gestión pública para América Latina*. Revista Reforma y democracia N° 13. Caracas.
- Goe, L.; Bell, C.; Little, O. (2008). *Approaches to evaluating teacher effectiveness: a research synthesis*. National Comprehensive Center for Teacher Quality. Washington D.C.
- Hargreaves, A. (2001). *Learning to change. Teaching beyond subjects and standards*. Jossey Bass Inc. California.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Octaedro. Barcelona.
- Hufton, N.; Elliott, J.; Elushin, L. (2003). *Teacher's beliefs about student motivation: Differences across cultures*. Comparative Education 39(3) Pp. 367-389.

- Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Programa de Promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Santiago, Rescatado el día 01-06-2011 de http://www.oei.es/pdf2/documento_preal43.pdf
- Lupton, R. (2005). *Social justice and justice improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighborhoods*. British educational research Journal. 31 (5) Pp. 589 - 604.
- Marcelo, C.; Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea ediciones. Madrid.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools: translating research into action*. Estados Unidos. ASCD.
- Marzano, R. (2007). *The art and science of teaching. A comprehensive framework for effective instruction*. Estados Unidos. ASCD.
- Marzano, R. (2007). *Meta-analytic synthesis of Studies conducted at Marzano research Laboratory on instructional strategies*. Rescatado el 04-II-II de www.marzanoresearch.com
- Marzano, R.; Marzano, J. (2009). The key to classroom management. Cooper, J.; Ryan, K. *Caleidoscope: Contemporary and classic readings in education*. Canadá. Cengage Learning.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado de la cuestión*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. (2010). ¿Quiénes son los responsables de los resultados de las evaluaciones? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en educación*. 8 (4). Rescatado el 15-06-11, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/editorial.pdf>
- Posner, Ch. (2004). Enseñanza efectiva. Una revisión de la literatura más reciente en países europeos y anglosajones. *Revista mexicana de investigación educativa*. N°8 (21). Pp. 275 – 315. Ciudad de México.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2009). *Creating effective teaching and learning. First results from TALIS*. Rescatado el 30-06-11 de <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2002). Definition and selection of competences (DESECO). Theoretical and conceptual foundations. Extraído el 02-09-2011 de http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_39263238_2669073_I_I_I_I,00.html

- Organisation for Economic Co-operation and Development (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias de intervención en México*. Rescatado el 05-09-11 de http://www.oecd.org/document/5/0,3343,en_2649_39263231_46115973_I_I_I_I,1,00.html
- Peters, G. (2003). *El nuevo institucionalismo*. Barcelona. Gedisa.
- Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimore, P.; Ouston, J. y Smith, A., *Fifteen thousand hours: Secondary schools and theirs on children*. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1979.
- Seidel, T.; Shavelson, F. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of educational research*. Diciembre 2007, 77 (4) Pp. 454 - 499.
- Thrupp, M. (1998). *The art of possible: organizing and managing high and low socioeconomic schools*. *Journal of Education policy* 12 (2).
- Thrupp, M.; Lupton, R. (2006). *Taking school context more seriously: the social justice challenge*. *Journal of educational studies*. 54 (3).
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*. N°1 (2) Pp. 8 -22.
- Wrigley, T. (2004). School effectiveness: the problem of reductionism. *British Educational Research Journal* 30 (2).