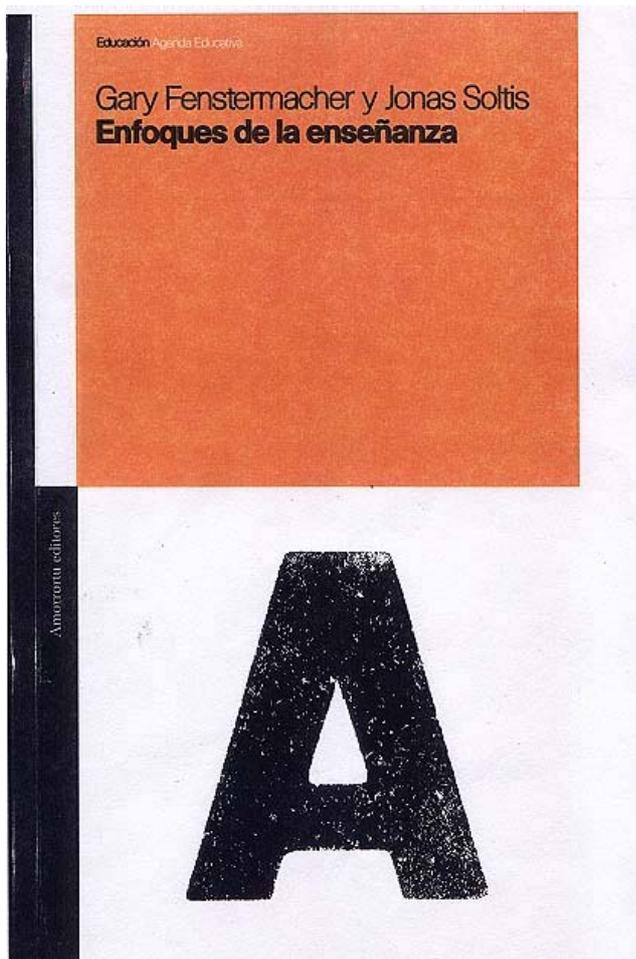


# ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA

Gary Fenstermacher  
Jonas Soltis



Ammortu Editores

Tercera edición

Buenos Aires, 1998

Este material se utiliza con fines  
exclusivamente didácticos

---

# ÍNDICE

<b>Agradecimientos</b> .....	11
<b>Nota para el alumno y el profesor</b> .....	13
<b>1. Enfoques de la enseñanza</b> .....	15
Tres docentes .....	15
Tres maneras de concebir la enseñanza .....	20
Educar personas .....	23
Una fórmula útil .....	26
<b>2. El enfoque del ejecutivo</b> .....	31
Conducir una clase .....	31
Tiempo para las tareas .....	36
Características de este enfoque .....	38
Críticas .....	41
La eficacia del docente .....	43
El Informe Coleman .....	46
Investigación sobre la enseñanza .....	48
Reflexiones adicionales .....	51
<b>3. El enfoque del terapeuta</b> .....	55
Diferencias individuales .....	56
Características de este enfoque .....	59
Raíces en la crítica social .....	65
Psicología humanista.....	68
El existencialismo .....	72
Reflexiones adicionales .....	74
<b>4. El enfoque del liberador</b> .....	79
Estudio de un caso .....	79
Características de este enfoque .....	81
Las “maneras” en la enseñanza .....	83
Virtudes morales e intelectuales .....	86
Rasgos de carácter .....	87
Formas de conocimiento .....	90
La liberación como emancipación .....	96
La propuesta de <i>paideia</i> .....	99
Reflexiones adicionales .....	102
<b>5. Reflexiones sobre los tres enfoques</b> .....	107
Educación y escolaridad .....	107
Realidades sociales y políticas .....	110
¿Cómo debería yo enseñar? .....	112
¿Diferencias irreconciliables o integración? .....	113
Reflexiones finales .....	115
<b>6. Reflexiones para la tercera edición</b> .....	121
¿Son compatibles los tres enfoques? .....	123
Revisemos el enfoque del ejecutivo .....	127
Revisemos el enfoque del terapeuta .....	133
Revisemos el enfoque del liberador .....	138
Los aspectos multiculturales de los distintos enfoques de la enseñanza .....	147
¿Cómo decidir el propio enfoque? .....	151

<b>7. Casos y discusiones</b> .....	155
Políticas de calificaciones .....	158
Una Persona Educada .....	161
Disparidad entre enfoque y escuela .....	163
El docente: ¿ingeniero o artista? .....	165
Aprendizaje individualizado .....	167
¿Cuándo el control es excesivo? .....	169
Dilema del cuaderno de ejercicios .....	170
Un nuevo equipo de ciencia .....	172
Necesidades individuales y necesidades sociales .....	174
Curar la timidez .....	175
¿Qué estándar deberíamos usar? .....	177
Enseñar literatura “relevante” .....	179
¿Maestra y madre? .....	181
Libertad y adoctrinamiento .....	182
¿Demasiado joven para ser crítico? .....	184
Educación para la vida .....	185
¿Libertad de expresión? .....	187
¿Cultura de masas o cultura de clase? .....	189
Aprender química mediante la discusión .....	192
Diferentes estilos de aprendizaje .....	194
Compatibilidad de enfoques .....	196
Competencia de cometas .....	198
<b>Ensayo bibliográfico</b> .....	201

---

## 2. EL ENFOQUE DEL EJECUTIVO

Las aulas son lugares complejos. Con frecuencia, en un espacio absolutamente estrecho conviven veinticinco o treinta y cinco niños con una o dos personas adultas. Y allí ocurren muchas cosas. Los niños están porque se considera que ese es su lugar y los docentes están tratando de introducir a sus alumnos en el estudio del contenido prescripto. La complejidad de las aulas, unida a la exigencia de que en ellas ocurran determinadas cosas, implica que hay que encontrar un modo de manejarlas.

### *Conducir una clase*

¿Cómo manejaría usted un aula? Piense en ello. Su tarea es introducir a los alumnos en alguna tarea académica. Para lograrlo usted debe determinar lo que hay que enseñarles (las guías curriculares pueden ser útiles en este sentido). Luego, usted debe establecer si los alumnos que asisten a *su* clase están capacitados (preparados) para aprender lo que está prescripto para ellos. Después de haber hecho un diagnóstico de los estudiantes a fin de determinar si están aprestados para aprender el material que usted les quiere presentar, usted puede llegar a la conclusión de que no están completamente preparados para ello. Quizá deba entonces revisar el material y adaptarlo de modo tal que sea accesible a sus alumnos. Una vez que tenga listo el material, imaginará cómo desarrollarlo. ¿A qué mecanismos motivacionales recurrirá para interesar a sus alumnos y mantenerlos atentos? ¿Qué estructura de clase contribuye mejor al éxito del aprendizaje? ¿Grupos pequeños, grupos amplios, la práctica que abarca al conjunto de la clase, el aprendizaje independiente?

Y esta es sólo la etapa de *planificación*. Tras determinar lo que hay que hacer, es preciso hacerlo. Por bien trazado que esté un plan, siempre se dan situaciones que imponen alguna modificación. En la tarea docente, uno toma permanentemente decisiones sobre los estudiantes, el material y el éxito o el fracaso general de sus esfuerzos. Probablemente usted revea su plan muchas veces mientras se esfuerza por enseñar su lección.

Después de haberla enseñado, usted tal vez haga una evaluación y compruebe que sólo seis de los veintiocho alumnos comprendieron más de la mitad de lo que usted explicó. Ahora usted debe volver a enseñar la unidad, pero se ve ante un nuevo obstáculo: ¿cómo reconstruirla de modo que la mayor parte de los estudiantes la entiendan?

Toda esta complejidad exige una cuidadosa planificación, una acción basada en el plan (aunque en el transcurso de la enseñanza haya que hacer muchas revisiones), una evaluación de seguimiento, revisión de los planes y un nuevo esfuerzo educativo. Estas son las cosas que hacen los ejecutivos. Planifican, ejecutan el plan, evalúan sus esfuerzos, luego hacen una revisión y vuelven a actuar. Los ejecutivos, por lo general, manejan personas y recursos. Toman decisiones sobre lo que harán las personas, sobre el momento en que ello ocurrirá, sobre el tiempo que pueda requerirles hacerlo y sobre los niveles de rendimiento que determinan si es posible seguir avanzando hacia las nuevas tareas o si es necesario repetir la que se ha estado realizando.

Hasta no hace mucho tiempo, se había reflexionado muy poco sobre el papel de docente como ejecutivo. Por el contrario, se concebía a los docentes simplemente como expertos en las disciplinas que enseñaban, en tanto que se consideraba a los estudiantes como participantes espontáneos de la enseñanza de esos temas. La tarea de enseñar parecía bien sencilla: simplemente poner a un grupo de jóvenes en un salón, presentarles una clase bien construida, y punto: el profesor podía regresar a su casa con la satisfacción del deber cumplido. Esta perspectiva prevaleció durante buena parte del siglo pasado y la mayor parte del actual. Luego, los investigadores comenzaron a estudiar las situaciones reales que se viven en el aula. Y comprobaron que eran mucho más complejas de lo que la sabiduría popular de la época había hecho que la mayor parte de la gente creyera. Y descubrieron que había profesores comprometidos en empeños más complejos y elaborados que aquellos que tradicionalmente se les había acreditado.

A medida que comprendíamos la complejidad de la situación que se vive en las clases, tal como la mostraba la investigación sobre la enseñanza, quedó claro que los docentes eran algo más que expertos en determinadas materias que contaban con interesantes estrategias para inculcar las materias a sus alumnos. Lo que los investigadores hallaron fueron docentes que manejaban ayudantes de clase, tenían que vérselas con padres enojados y con administradores escolares que a veces intervenían en las clases de manera perjudicial, se veían obligados a lidiar con libros de texto y materiales complementarios irrelevantes o

inapropiados y dedicaban grandes cantidades de su tiempo a cumplir con las disposiciones políticas provenientes de las regulaciones locales, estatales y federales; todo esto *además* de enseñar sus clases.

No es sorprendente que los investigadores se sintieran impresionados por el hecho de que los docentes afrontaran todas esas tareas y presiones y lograran manejarlas con diversos grados de éxito. Algunos investigadores (particularmente David Berliner<sup>1</sup>) pensaron que la metáfora del ejecutivo era exacta y útil para llegar a comprender el trabajo de un docente. Con todo, no era sólo la presión y la complejidad del aula lo que daba su particular atractivo a esta metáfora. De los primeros estudios sobre la docencia surgió algo más. Pareció que la enseñanza efectiva podía analizarse en un conjunto acotado de habilidades genéricas o comunes. Es decir, independientemente del nivel del curso, de la naturaleza de los estudiantes, de la disciplina en cuestión o de la cultura de la escuela, ciertas prácticas de enseñanza parecían estar regularmente asociadas con logros en el rendimiento estudiantil, en tanto que otras prácticas de enseñanza aparentemente no tenían relación con el dominio de los contenidos que alcanzaban los alumnos. Así pudieron identificarse ciertas aptitudes ejecutivas específicas para la enseñanza.

Por ejemplo, la práctica de comportarse de manera amistosa con los alumnos –hablar de los partidos de algún deporte, las noticias nacionales o los chismes referidos a la escuela– *no* está asociada a los logros en el aprendizaje. En realidad, la suspensión del trabajo académico en clase ha sido tema de interesantes estudios en los que los investigadores observaron que los profesores y los alumnos elaboran “pactos” o “negociaciones” para dejar de lado el trabajo académico riguroso y favorecer relaciones más relajadas y placenteras en el aula.<sup>2</sup> Aunque cuando comenzaron los estudios sobre el empleo del tiempo educativo todavía no se había elaborado el concepto de pactos profesor-alumnos, la ausencia del trabajo académico era lo suficientemente notable para alertar a Berliner y a otros investigadores sobre la importancia de la variable tiempo en el aprendizaje de los alumnos.<sup>3</sup> Y así redescubrieron una idea muy sencilla: en general, los estudiantes aprenden lo que estudian y la cantidad de lo que aprenden está determinada en gran medida por la cantidad de tiempo que dedican a ese estudio.

No parece sorprendente, ¿verdad? Lo que sí sorprende es el modo en que los docentes manejan el tiempo. Consideremos una distinción procedente de uno de los estudios más famosos sobre el empleo del tiempo de enseñanza, el Beginning Teacher Evaluation Study (BTES).<sup>4</sup> Los investigadores del BTES hicieron la distinción entre el tiempo asignado y el tiempo empleado. El tiempo asignado es la cantidad de tiempo que el maestro o la escuela estipula que debe dedicarse al estudio de determinado tema. El tiempo empleado es aquel durante el cual un estudiante dado realmente trabaja en ese tema. Lo que los investigadores comprobaron es que las escuelas y maestros primarios varían ampliamente en cuanto al tiempo asignado para tratar los diferentes temas. Algunos maestros podían asignar, por ejemplo, cuarenta y cinco minutos por día a la matemática, mientras otros le dedicaban sólo treinta; algunos asignaban treinta y cinco minutos al estudio de las ciencias, en tanto que otros apenas si tocaban tangencialmente el tema; algunos maestros dedicaban siempre cuarenta o cincuenta minutos a las ciencias sociales, mientras otros podían asignarles entre cero y quince minutos algunos días, y entre sesenta y noventa otros días.

### ***Tiempo para las tareas***

Evidentemente, la cantidad de tiempo que se le asigne a una materia marca una tremenda diferencia en la oportunidad de aprender de los alumnos. Si el maestro no dedica mucho tiempo a la matemática, no es sorprendente que sus alumnos tengan un rendimiento pobre en los exámenes de esa materia. Sin embargo, esta variación en el tiempo asignado no fue lo que en verdad sorprendió de la investigación sobre el tiempo de enseñanza. La gran sorpresa estuvo en el tiempo empleado. Concentrándose en un grupo seleccionado de

---

<sup>1</sup> David C. Berliner, “The Executive Functions of Teaching”, *Instructor*, septiembre de 1983, págs. 29-39.

<sup>2</sup> Michael W. Sedlak, Christopher W. Wheeler, Diana C. Pullin y Phillip A. Cusick, *Selling Students Short: Classroom Bargains and Academic Reform in the American High School*, Nueva York: Teachers College Press, 1986. Véase también Arthur G. Powell, Eleanor Farrar y David K. Cohen, *The Shopping Mall High School: Winners and Losers in the Educational Marketplace*, Boston: Houghton Mifflin, 1985.

<sup>3</sup> David C. Berliner, “What’s All the Fuss about Instructional Time?”, en Miriam Ben-Peretz y Rainer Bromme, comps., *The Nature of Time in Schools*, Nueva York: Teachers College Press, 1990, págs. 3-35.

<sup>4</sup> La mejor descripción de este estudio para el educador practicante es el compilado por Carolyn Denham y Ann Lieberman, comps., *Time to Learn*, Washington, DC: National Institute of Education, 1980.

estudiantes de una clase, los investigadores midieron la cantidad de tiempo que esos alumnos empleaban realmente en la actividad asignada, es decir, “trabajaban”. Y lo que comprobaron fue que, aun cuando un maestro *asignara* cincuenta minutos a la matemática, un alumno podía estar realmente trabajando sólo siete y ocho minutos de ese tiempo. ¡El tiempo empleado por el estudiante era menos del 20% del tiempo asignado!

Tomemos el peso de este descubrimiento. Si, en general, los estudiantes aprenden el contenido de una materia sólo si lo estudian (uno no aprende lo que no estudia) y la cantidad de ese aprendizaje está directamente relacionada con la cantidad de tiempo dedicada al estudio (en general, cuanto más estudia uno, más aprende), luego, a fin de aprender bien algo es necesario dedicarle una cantidad considerable de tiempo. Sin embargo, observando a esos alumnos seleccionados, se comprobó que algunos estudiantes sólo aprovechan siete de los cincuenta minutos asignados haciendo realmente el trabajo académico. ¿Cómo puede ser? En este sentido, equivocarse es más fácil de lo que parece. Consideremos este ejemplo.

Usted asigna cincuenta minutos a la unidad de matemática. La clase comienza exactamente después del recreo que termina a las 10:35 de la mañana. Los alumnos no regresan todos al mismo tiempo, de modo que usted espera a que estén todos sentados en sus lugares. Ya son las 10:39. Usted quiere hacer algunos anuncios y comunicarles a sus alumnos algunas cosas sobre las actividades de la tarde y del resto de la semana. Son las 10:41. Hay un revuelo en el fondo del aula. Usted pone orden. Hora: 10:42. Usted comienza la clase de matemática dando algunas indicaciones sobre una tarea que quiere que todos hagan en sus carpetas de actividades y les dice que deberían poder hacerla en diez minutos para que toda la clase la discuta luego. Pasa algunos minutos explicando cómo quiere que realicen la tarea. Estas instrucciones no les enseñan nada sobre matemática; sólo sobre el modo en que hay que completar las páginas de actividades. Ya son las 10:46. Pasaron once minutos y aún no se ha desarrollado ninguna actividad matemática.

Finalmente los estudiantes trabajan en sus carpetas de actividades. Pero ocurre que Harry no ha comprendido bien las instrucciones. Como es bastante tímido, no se anima a levantar la mano para pedir ayuda. Cuando usted advierte que Harry garabatea el margen de la carpeta, ya son las 10:49. Usted se acerca a su escritorio y le aclara la confusión; el niño comienza a trabajar quince minutos después de la hora calculada para iniciar el período dedicado a la matemática. Durante dos minutos, Harry está confundido. Trata de vencer la dificultad por un momento y luego se detiene. Son las 10:53 y Harry se distrae nuevamente. Usted está ocupado con los demás estudiantes y no advierte el problema de Harry. El se siente demasiado avergonzado para pedir ayuda, especialmente porque usted se mostró levemente exasperado la vez anterior. De modo que espera a que comience la discusión general para conocer la solución del problema con el que no había sabido qué hacer. Usted se atrasó un poco para dar comienzo a la discusión grupal. Esta comienza a las 10:58.

Harry vuelve a concentrarse en su tarea cuando comienza el análisis grupal y permanece atento durante toda la discusión que concluye a las 11:11. De modo que ha trabajado los trece minutos de la discusión más los dos minutos que dedicó a hacer los ejercicios de la carpeta de actividades. Pasaron treinta y seis minutos del tiempo asignado y Harry acumuló sólo quince de tiempo empleado. Usted tiene una oportunidad de aumentar el porcentaje de tiempo empleado de Harry si maneja los catorce minutos que quedan del tiempo asignado de modo tal que Harry participe activamente del contenido de la lección. Pero eso no ocurre porque usted mira su reloj, ve que son las 11:11 y que la clase termina a las 11:25 y llega a la conclusión de que no vale la pena comenzar otra unidad si queda tan poco tiempo. De modo que hace que sus alumnos completen una tarea más de la carpeta de actividades a fin de “llenar” los minutos que quedan. Harry parece ir bien durante los tres primeros minutos, luego se queda otra vez perplejo. Usted no controla el trabajo que cada alumno hace en su escritorio, por lo tanto no advierte que Harry mira por la ventana. Usted tiene que entregar un informe de asistencia a las 11:30, de modo que aprovecha esos pocos minutos para completarlo. A las 11:25 usted da por terminado el período de matemática. Harry ha trabajado durante sólo dieciocho de los cincuenta minutos asignados a la materia, aproximadamente un treinta y cinco por ciento del tiempo disponible. No parece un buen promedio, pero, ¿cuánto tiempo empleado en la materia cree que tuvieron los demás estudiantes?

### ***Características de este enfoque***

Los investigadores descubrieron que los docentes tienen muchas maneras de aumentar el tiempo que sus alumnos emplean realmente en la tarea. Estas aptitudes para manejar el tiempo de aprendizaje se

consideran habilidades genéricas de enseñanza porque parecen no tener ninguna relación con los antecedentes de los estudiantes tales como características raciales o medio familiar, ni con la materia que se enseña, ni con la naturaleza de la situación escolar. En esta perspectiva, se ve al docente como el gerente de los tiempos de la clase, como una persona que toma decisiones sobre el modo en que distribuirá el tiempo de los estudiantes dentro del aula. Sin embargo, el tiempo empleado en el trabajo académico no es el único aspecto en el que insiste el enfoque ejecutivo de la enseñanza. También se identificaron otros tres elementos que ejercen una influencia primordial sobre la eficacia que puedan tener los esfuerzos del profesor.<sup>5</sup> Esos elementos son las indicaciones, la retroalimentación evaluativa y el refuerzo. Las indicaciones son como mapas y carteles de señales; el docente las utiliza para alertar a sus alumnos sobre lo que hay que aprender y el modo de alcanzar ese aprendizaje. Los docentes que hacen un amplio uso de las indicaciones, en particular en los segmentos primarios de la secuencia de enseñanza, a menudo logran un impacto mayor en el aprendizaje que aquellos que no las utilizan. Lo mismo puede decirse en el caso de la retroalimentación evaluativa, mediante la cual los docentes corrigen rápidamente los errores tanto de las tareas escritas como de las orales. El refuerzo, que va desde una sonrisa fugaz, pasa por alguna observación en el boletín de calificaciones y llega hasta recompensas más tangibles como dulces, juguetes o dinero, es un elemento tan vigoroso como una técnica de enseñanza, aunque su buen empleo requiere experiencia e intuición.

Otro aspecto del enfoque del ejecutivo se conoce como oportunidad de aprender: dar a los estudiantes la posibilidad de aprender lo que se les enseña. A veces los docentes se embarcan en temas o ideas complejos pero ofrecen muy pocas oportunidades a sus alumnos para introducirse en esos asuntos con la profundidad que el tema requiere. El material se cubre con excesiva velocidad y sin una preparación previa adecuada o se lo presenta mal a fin de darlo en el tiempo exigido. Cualquiera de estos factores niega al alumno la apropiada oportunidad de aprender ese material.

Todos estos rasgos del enfoque ejecutivo de la enseñanza tienen una faceta interesante. Todos ellos atribuyen un elevado valor al aprendizaje. ¿Y qué tiene eso de extraño? ¿Si no buscan el aprendizaje, para qué están las escuelas y los docentes? Bueno, sí... en cierto sentido. La dificultad surge cuando preguntamos qué estudian los alumnos y cómo se evalúa ese aprendizaje. Por el momento examinaremos la cuestión de la evaluación. La fórmula ( $D\phi Exy$ ) que mencionamos en el capítulo anterior nos será de utilidad.

Recordemos que la  $x$  representa el contenido que se debe aprender. El docente muy partidario del enfoque ejecutivo entiende que  $x$  son datos específicos, ideas, temas o perspectivas que se deben inculcar en la mente de los alumnos. Las aptitudes ejecutivas que enumeramos antes son los medios utilizados para trasladar ese conocimiento específico desde la fuente del aula (texto, material complementario, lecturas, etc.) a su destino (la mente del estudiante). Recordemos que  $\phi$  en  $D\phi Exy$  es la actividad de enseñar. En este caso,  $\phi$  es la enseñanza caracterizada por el uso extensivo de las aptitudes ejecutivas que incluyen las técnicas de manejo del tiempo, la adecuación del contenido enseñado a lo que miden las pruebas y el ofrecimiento de suficientes oportunidades de aprender.

El propósito ( $y$ ) de esta actividad es que los estudiantes adquieran el conocimiento específico comunicado por el profesor. De modo que en el enfoque ejecutivo de la enseñanza,  $D\phi Exy$  puede interpretarse así: El docente ( $D$ ) utiliza ciertas aptitudes organizacionales y de manejo ( $\phi$ ) para impartir a los estudiantes ( $E$ ) datos específicos, conceptos, habilidades e ideas ( $x$ ) a fin de que tengan más posibilidades de adquirir y retener ese conocimiento específico ( $y$ ). Esta concepción de la enseñanza pone el acento en las conexiones directas entre lo que el docente hace y lo que el estudiante aprende. En realidad, la forma de investigación empleada para estudiar muchas de las prácticas que conforman el enfoque ejecutivo de la enseñanza se conoce con el nombre de “investigación de proceso-producto”. El proceso es la actividad del docente ( $\phi$ ) mientras que el producto es el dominio que alcanza el estudiante de lo que se le ha enseñado ( $y$ ). La bibliografía sobre esta forma de enseñanza suele llamarse bibliografía de la “eficacia del docente” porque en ella se insiste en particular en la eficacia del docente de aula.

## ***Críticas***

---

<sup>5</sup> La eficacia relativa de estos elementos y sus manifestaciones en las prácticas de enseñanza se estudian en Herbert J. Walberg, “Productive Teaching and Instruction: Assessing the Knowledge Base”, en Hersholt C. Waxman y Herbert J. Walberg, comps., *Effective Teaching: Current Research*, Berkeley, California: McCutchan, 1991, págs. 33-62.

Si investigamos los supuestos y las connotaciones del enfoque del ejecutivo, aparecerán facetas inquietantes. El educador se parece a un gerente de una línea de producción: los estudiantes entran a la fábrica como materia prima y de algún modo se los “ensambla” en forma de personas (se ganan su tarjeta de Persona Educada adquiriendo con éxito el conocimiento específico impartido en el colegio). El docente no es tanto una parte real del proceso como un gerente. Al parecer, el profesor no está “dentro” del proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que se sitúa “fuera”, desde donde regula el contenido y las actividades del alumno. Más todavía, algunos críticos han considerado los aspectos de manejo del tiempo en el enfoque del ejecutivo como afines a la tarea que cumplía el jefe que marcaba el ritmo en los antiguos barcos de esclavos: aquel que se mantenía de pie, golpeando un gran tambor para hacer que los remeros no descuidaran su tarea.

Esta caracterización del enfoque del ejecutivo –del gerente de una fábrica, supervisor de una línea de producción o contraamaestre del barco de esclavos– ofende nuestros sentimientos respecto de la educación. A la mayor parte de nosotros no nos gusta concebir a los niños, el aprendizaje, la escuela y la enseñanza como entidades semejantes a las fábricas o los barcos de esclavos. No obstante, el enfoque del ejecutivo invita a hacer este tipo de comparaciones. Pone particular atención en la tarea, el cumplimiento del deber, la obtención de resultados y la responsabilidad por no lograr una buena producción. El enfoque del ejecutivo parece no preocuparse por aspectos de la educación que muchos consideran de primerísima importancia, como la naturaleza y los intereses de cada alumno individual, las características especiales de las diferentes materias que se estudian y las demandas variables que establecen las diferencias geográficas, económicas y culturales en lo que ocurre en la escuela.

¿Qué piensa usted? ¿Ya considera la posibilidad de abandonar este enfoque porque traiciona sus ideales de educación? ¿Se siente desilusionado porque una perspectiva que parecía una manera útil de abordar la enseñanza tiene rasgos desagradables? ¿O prefiere defender este enfoque en la creencia de que sus ventajas pesan más que sus defectos? ¿Cuáles son los argumentos con que lo defendería? Echemos una mirada a todo esto.

En el capítulo introductorio usted conoció a Jim Barnes, el maestro de escuela primaria que se enorgullecía de su aptitud para enseñar temas específicos. Imagine que usted es Jim y quiere que sus alumnos de quinto grado dominen la manera de calcular la superficie de las formas planas limitadas por líneas rectas –esto es, que aprendan la fórmula ( $A = bh$ ) y que puedan aplicarla correctamente–. Usted tiene una idea clara de la  $x$  que desea alcanzar. ¿Qué ocurre con  $\phi$ ? ¿Cómo va usted a enseñarles a todos esos  $E$  este  $x$ ? ¿Por qué no utilizar el enfoque del ejecutivo? Parece idealmente adecuado para lograr este resultado. En realidad, parecería una tontería no abordar esta tarea de enseñanza de acuerdo con el enfoque del ejecutivo. Mantenerla clase unida en un solo grupo, discutir el objetivo de esta clase, enseñar la lección claramente y sin exceder la capacidad de comprensión de los alumnos, asignar tareas para que cada uno las realice en su asiento a fin de que puedan practicar lo que se les enseña, controlar esas tareas cuidadosamente, continuar con una explicación que aclare los puntos oscuros, comprobar que todos han entendido, luego tomar una prueba para determinar si los alumnos dominan el contenido. ¿Puede haber una forma mejor de hacerlo?

Quizá. Piense en algunas cosas que se pasaron por alto en este pequeño guión. ¿Los alumnos tienen algún interés en calcular la superficie de las figuras? ¿Son capaces de percibir algún valor o alguna utilidad en ese conocimiento? ¿Hay una manera mejor de presentar el material? ¿Lo que aprendan de Jim mejorará su comprensión de la matemática? ¿Alguno de ellos se preguntó alguna vez cómo se calculan las superficies recortadas por líneas curvas? ¿A Jim le importa mucho esta lección (¿y a usted?) o la enseña porque ese es el punto siguiente del libro de texto que el distrito escolar ha adoptado? Si usted quiere obtener respuestas a estos interrogantes, no los busque en el enfoque del ejecutivo. Esta forma de abordar la enseñanza se maneja ante todo con las aptitudes genéricas de la enseñanza, que son independientes del contenido enseñado, del contexto en que se imparte esa enseñanza y de los antecedentes tanto de los estudiantes como de los docentes.

### ***La eficacia del docente***

Si el enfoque del ejecutivo no tiene en cuenta ni el contenido, ni el contexto, ni la cultura, ¿qué valor tiene? Ya hemos analizado una respuesta a esta pregunta. Su valor se basa en que suministra medios muy claros y directos para trasladar algún conocimiento específico de una fuente (por ejemplo, un libro, el profesor o una película) a la mente del alumno. En realidad, si se lo sigue cuidadosamente, el enfoque del

ejecutivo aumenta la probabilidad de que más estudiantes aprendan más del contenido que si se aplicara otra manera de enseñar. Como lo expresó un destacado investigador, “la eficacia del profesor se refiere a la capacidad que tiene un docente en el aula de producir resultados que se sitúen por encima de los previstos en los tests estandarizados de rendimiento”.<sup>6</sup> ¿Por qué es importante que  $x$  se traslade de una fuente al estudiante de la manera más eficiente y eficaz posible? Precisamente una parte de la historia reciente responde a esa pregunta y arroja mucha luz sobre el enfoque del ejecutivo en la enseñanza.

La analogía de la escuela-como-fábrica ha rondado durante mucho tiempo la educación norteamericana, lo mismo que la doctrina que sostiene que las escuelas deben ser eficaces. Ambas ideas florecieron a fines del siglo pasado. Pero la noción de que un profesor eficaz es aquel que produce resultados que se sitúen por encima de los previstos en el rendimiento estudiantil (medidos con tests estandarizados) es una idea que apenas alcanza la mayoría de edad. El concepto comenzó a gestarse con la psicología de estímulo-respuesta-recompensa de Edward L. Thorndike a principios del siglo XX y ganó legitimidad a mediados de siglo en la obra sobre condicionamiento operante del famoso psicólogo conductista B. F. Skinner. En 1954, en un artículo sugestivamente titulado “La ciencia de aprender y el arte de enseñar”, Skinner sostenía que “todo el proceso de llegar a ser competente en cualquier terreno debe dividirse en una amplia cantidad de pequeños pasos y el refuerzo (esto es, la recompensa) debe depender de la consecución de cada paso”.<sup>7</sup> Diez años después, Skinner sostenía esa posición aún más enérgicamente: “La aplicación a la educación del condicionamiento operante es simple y directa. La enseñanza es el buen ordenamiento de casos de refuerzo con los cuales los alumnos aprenden”.<sup>8</sup> Para decirlo con términos simples: los docentes pueden producir en los estudiantes el aprendizaje que procuran conociendo con precisión cuándo y cómo recompensarlos por las conductas que los aproximan gradualmente a los objetivos que se les han fijado.

Las tesis de Skinner sobre la enseñanza y el aprendizaje disponen el escenario para dos cosas: en primer lugar, alientan a muchos educadores a dejar de lado gran parte de la mística que entiende la enseñanza como una actividad humana inefable. En segundo lugar, lleva a los investigadores de la educación a delimitar más estrechamente la interacción entre docente y alumno. La noción de la enseñanza como estímulo y del aprendizaje como respuesta o efecto permite a los investigadores concentrarse exclusivamente en esas dos conductas sin tener que desviar la atención a los antecedentes familiares de los estudiantes, sus historias personales o la materia específica que es preciso aprender. La obra de Skinner tuvo un efecto poderoso en las concepciones que muchos de nosotros sustentamos sobre la enseñanza y el aprendizaje y sobre cómo la primera afecta al segundo.

Estas concepciones podrían no haber ejercido una influencia muy extendida en la práctica real de la educación, salvo por ciertos acontecimientos que tuvieron lugar en los sectores políticos y económicos de nuestra sociedad en aquel momento. Siguiendo el fallo *Brown versus Consejo de Educación* de 1954, el gobierno federal se comprometió cada vez más a que la asistencia a la escuela se convirtiera en un instrumento para erradicar la pobreza y la ignorancia entre las minorías raciales y étnicas. Estos compromisos alcanzaron una elevada intensidad a mediados de la década de 1960 con los programas de la Gran Sociedad del presidente Lyndon Johnson, como Head Start, Follow Through y Parent-Child Centers. Mientras se canalizaban cada vez más dólares hacia la educación, los encargados de elaborar la política educativa comenzaron a dudar cada vez más sobre la manera en que se invertía el dinero y sobre si realmente ayudaba a los estudiantes para quienes se lo destinaba.

### ***El Informe Coleman***

Como parte del Acta de los Derechos Civiles de 1964, el Congreso encargó un estudio sobre equidad en las oportunidades educativas entre varios grupos raciales y étnicos. El estudio estuvo dirigido por

---

<sup>6</sup> Thomas L. Good, “Teacher Effectiveness in the Elementary School”, *Journal of Teacher Education*, marzo-abril de 1979, pág. 53.

<sup>7</sup> B. F. Skinner, *The Technology of Teaching*, Nueva York: Appleton-Century-Crofts, 1968, pág. 21 [*Tecnología de la enseñanza*, Barcelona: Labor, 1970].

<sup>8</sup> *Ibid.*, pág. 64.

James Coleman y en general se lo conoció como Informe Coleman.<sup>9</sup> Su propósito fue examinar la relación entre los diversos factores y los logros educativos. Utilizando una muestra masiva de seiscientos mil estudiantes, sesenta mil docentes y cuatro mil escuelas, Coleman comprobó que la cantidad de dinero gastada en las escuelas no parecía marcar una gran diferencia en los logros de los alumnos que asistían a ellas. Comprobó que diferentes grupos raciales asisten a diferentes escuelas, que las diferencias físicas entre esas escuelas no eran en absoluto de gran magnitud y que esas diferencias en elementos y personal profesional, por lo que pudo establecer, no determinaban una gran diferencia sobre lo que los estudiantes lograban, y que con frecuencia los estudiantes blancos aprendían mucho más en sus escuelas de lo que los estudiantes correspondientes a otros grupos raciales y étnicos aprendían en las propias.

Esta afirmación dice mucho. Uno querría leerla nuevamente. Según Coleman, la igualdad del rendimiento educativo no se obtenía igualando las partidas presupuestarias dedicadas a la educación. Lo que generaba diferencias eran los antecedentes de los estudiantes (en particular, los ingresos de los padres y su nivel educativo). Los datos de Coleman indicaban que el medio del estudiante influía mucho más en los logros educativos (o en la falta de ellos) que la igualdad en los elementos físicos de la escuela, la riqueza de sus curricula o la preparación de sus profesores. Estos descubrimientos fueron devastadores para los educadores, que creían que ellos y sus escuelas ejercían un impacto decisivo en el aprendizaje de sus alumnos.

Para comprender exactamente lo que ocurría, debemos observar la idea de variación en el logro estudiantil. Sabemos, por ejemplo, que en 1964 los blancos y los negros, como grupos, manifestaban variaciones muy notables en lo que aprendían. Una vez que se acepta ese dato, la cuestión se centra en saber qué razones hay para que exista esa amplia variación en el rendimiento estudiantil. Coleman sostuvo que los antecedentes familiares y la influencia del medio explicaban en gran medida la variación, y que las escuelas y los docentes ejercían un efecto menor en esa variación. Era la conclusión que molestaba a los educadores, que ponía en duda el valor de los programas de la Gran Sociedad, y que llevó a quienes controlaban el presupuesto educativo a hacer un seguimiento más severo del gasto de las partidas presupuestarias.

Tras el impacto inicial que produjo el Informe Coleman, los investigadores comenzaron a descubrirle una serie de defectos. Las primeras objeciones se relacionaron con las estadísticas empleadas para analizar los datos; luego se cuestionó el diseño del estudio e, inevitablemente, la validez de sus conclusiones. Se iniciaron nuevos programas de investigación para establecer, en particular, si Coleman estaba o no en lo cierto.

### ***Investigación sobre la enseñanza***

La concepción causa-efecto de la enseñanza y el aprendizaje de los conductistas influyó en la mayor parte de los programas de investigación sobre educación durante las dos décadas posteriores al estudio de Coleman. Los investigadores entendían la enseñanza como un conjunto discreto de conductas y trataron de establecer si los diferentes conjuntos de conductas se relacionaban con los diferentes niveles de aprendizaje que alcanzaban los estudiantes. Estos investigadores supusieron que había una estrecha conexión entre la enseñanza como causa y el aprendizaje como efecto que se sigue de esa causa. Aquí no intervenían ideas fantasiosas sobre la nobleza de la docencia ni se prestaba gran atención a los llamados aportes educativos (como las dimensiones de la biblioteca del colegio, el gasto por alumno o el número de promotores de los institutos superiores que visitaban la escuela por año para reclutar alumnos). Por el contrario, apuntaron directamente al corazón del problema; se hacían una sola pregunta candente: ¿las conductas educativas de algunos docentes llevaban a obtener logros sistemáticos en el rendimiento del estudiante, mientras que conductas educativas diferentes de otros docentes no traían logros sistemáticos en el aprendizaje de los estudiantes?

Los investigadores tenían confianza en esta manera de formular las preguntas clave a causa del trabajo realizado por los psicólogos conductistas y otros psicólogos experimentales. Además, los avances recientes logrados en el diseño de la investigación y en el análisis de los datos permitieron a los investigadores buscar una respuesta directamente en las aulas. Es más, el gobierno federal a través del recién creado Instituto Nacional de Educación (conocido hoy como Oficina de Investigación y Mejora

---

<sup>9</sup> James S. Coleman, E. Campbell, C. Hobson, J. McPartland, A. Mood y T. York, *Equality of Educational Opportunity*, Washington: DC, U.S. Government Printing Office, 1966.

Educacional) estaba ansioso por financiar esta investigación. Si los investigadores mostraban que lo ocurrido en las escuelas explicaba en parte la variación en el rendimiento estudiantil, las inversiones pasadas hechas por el gobierno en educación quedarían reivindicadas y convenía seguir invirtiendo.

Al comienzo, los programas de investigación no aportaron mucho, pero poco a poco surgieron descubrimientos según los cuales los docentes determinaban una diferencia (uno de los libros clave de aquella época se llamó *Teachers Make a Difference*<sup>10</sup>) y lo que ocurría en las escuelas explicaba algunas de las variaciones en el rendimiento de los estudiantes. Esta forma de investigación experimentó un progreso continuo, pero ninguna investigación en concreto, por lo que sabemos, logró demostrar que el quehacer de los docentes y las escuelas influya en más del quince por ciento o, como máximo, el veinte por ciento sobre la variación en el rendimiento. Pero esto no significa una derrota. El tiempo que un estudiante pasa en la escuela no consume más del veinte por ciento de sus horas de vigilia, y entonces quizá no sea razonable esperar que lo sucedido en ese tiempo explique un porcentaje mayor de la variación.

Las conductas docentes que, según la investigación, se asocian a los logros óptimos en el aprendizaje estudiantil son las que ya analizamos como el enfoque del ejecutivo en el aprendizaje. Ahora bien, debería aclararse por qué este enfoque es independiente del contenido, del contexto y de la cultura. Los investigadores se propusieron descubrir los nexos genéricos entre enseñanza y aprendizaje utilizando conceptos de enseñanza y aprendizaje tomados de la obra de psicólogos conductistas y experimentales. Enmarcaron sus estudios de modo tal de indagar los sorprendentes problemas revelados por el Informe Coleman y que debía afrontar un gobierno comprometido en alcanzar la equidad de las oportunidades educativas. Lo que descubrieron fue que existen conductas instruccionales que se asocian más frecuentemente que otras a logros elevados en el rendimiento de los estudiantes.

La investigación sobre la enseñanza, comenzada a fines de la década de 1970 y que continuó durante toda la década pasada, se apartó de los modelos de proceso-producto para inclinarse a estudios que incorporan una gama mucho más amplia de métodos y diseños de investigación, así como concepciones más complejas de la enseñanza, el aprendizaje y las aulas. Incluso algunas de las investigaciones más recientes examinan los tres elementos simultáneamente, y ponen el acento en las interacciones entre los docentes, los estudiantes y la disciplina estudiada en la situación específica del aula. El trabajo realizado por Walter Doyle se cuenta entre los más famosos dentro de este género de investigación.

A Doyle le interesa la manera en que interactúan profesores y estudiantes para definir la naturaleza del trabajo que hacen estos. Sostiene que si “los docentes influyen en lo que los estudiantes aprenden con la especificación que hacen de las tareas, las explicaciones que dan sobre los procesos que se pueden emplear para realizar el trabajo, el hecho de ofrecerse como recurso cuando los estudiantes trabajan y de hacerse responsables por los productos terminados”, el elemento esencial de la enseñanza es “la manera en que los docentes definen y estructuran la tarea que los estudiantes tienen que hacer”.<sup>11</sup> Doyle considera el currículum aplicado en el aula como un “paquete de tareas” que los profesores estructuran y ponen en práctica. Al obrar así, el docente transforma el currículum oficial en una serie de hechos concretos. El desafío que afronta es convertir o traducir el currículum en formas que generen tareas educativas para los alumnos. Dado que hay tantas tareas diseñadas con el único fin de ocupar el tiempo de los estudiantes o de organizar su conducta en grupos de trabajo, el diseño y la realización de las tareas educativas no es una empresa simple para el profesor.

Aunque es diferente de los estudios del tiempo de instrucción y se halla definitivamente fuera de la categoría de la investigación de proceso-producto, la obra de Doyle puede sin embargo concebirse como una contribución al enfoque del ejecutivo en la enseñanza. Como en el caso de los estudios sobre el tiempo de instrucción, el estudio de las estructuras de la tarea académica aumenta nuestra comprensión del modo en que docentes y alumnos se involucran en los eventos y actividades del aula, tanto educativos como no educativos. Doyle, como Berliner, se interesa en ayudar a los docentes a alcanzar un mayor grado de eficacia y productividad. Pero el trabajo de Doyle se basa en la opinión de que lo que ocurre en las aulas es más una

---

<sup>10</sup> Thomas L. Good, Bruce J. Biddle y Jere E. Brophy, *Teachers Make a Difference*, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1975.

<sup>11</sup> Walter Doyle, “Classroom Tasks: The Core of Learning from Teaching”, en Michael S. Knapp y Patrick M. Shields, comps., *Better Schooling for the Children of Poverty: Alternatives to Conventional Wisdom*, Berkeley, California: McCutchan, 1991, pág. 237. Véase también Walter Doyle, “Classroom Organization and Management”, en Merlin C. Wittrock, comp., *Handbook of Research on Teaching*, 3ª edición, Nueva York: Macmillan, 1986, págs. 392-431.

cuestión de dinámica interactiva entre estudiantes, profesores y disciplina estudiada que el resultado de que el docente simplemente asuma la autoridad para dirigir y controlar los eventos que se dan en ellas.

### ***Reflexiones adicionales***

Este enfoque de la enseñanza puede considerarse particularmente eficaz. Ningún otro conjunto de métodos de enseñanza puede atribuirse la capacidad de explicar tan bien (relativamente hablando) la variación que se da en el rendimiento estudiantil. Pero consideremos una situación diferente: supongamos que sacamos la enseñanza de la típica aula escolar y la llevamos a una situación tutorial. Supongamos que un docente está a cargo de sólo dos o tres estudiantes. Y supongamos además que esos pocos estudiantes saben por qué estudian con ese profesor y deciden voluntariamente ser parte de una relación educativa. ¿Piensa usted que en esta situación el enfoque del ejecutivo en la enseñanza sería muy valioso? En semejante situación parecería que saberes y habilidades sobre el tiempo empleado, el cotejo entre curriculum y evaluación, la oportunidad para aprender, y todos los demás aspectos del enfoque del ejecutivo son superfluos.

¿Por qué? Porque apenas hay algo que necesite ser organizado o manejado. El docente tiene la libertad de concentrarse específicamente en los estudiantes y en lo que estos aprenden. ¿Qué le sugiere esta perspectiva en relación con el enfoque del ejecutivo? Tómese un momento para pensarlo y veamos si nuestras respuestas coinciden.

Si el enfoque del ejecutivo es innecesario en una situación tutorial y sin embargo parece necesario en una típica aula de una escuela, luego este enfoque de la enseñanza puede tener mucho más que ver con la manera en que organizamos la educación en las escuelas y en que involucramos a los alumnos en esta forma de educación que con una noción radical sobre qué es en definitiva la educación. Para decirlo de otro modo, el enfoque del ejecutivo en la enseñanza explica la variación en los logros, no porque haya demostrado ser una forma particularmente buena de educar a los seres humanos, sino porque funciona bien en aulas de cincuenta y cinco metros cuadrados, pobladas por veinticinco jóvenes, más de los dos tercios de los cuales, si se les permite elegir, probablemente prefieran estar en otra parte.

El enfoque del ejecutivo parece funcionar porque se ajusta muy bien a las circunstancias modernas de enseñanza. Si cambiamos las circunstancias, esta forma de abordar la enseñanza podría ser mucho menos eficaz.

La fuerza de este estilo procede de su conexión con la estructura de la escuela diurna moderna: con aulas pobladas por una cantidad importante de alumnos, con la obligación de dar cuenta, con los exámenes y los boletines de calificaciones, con los niveles por grados y los diplomas, con los docentes que tienen licencia para trabajar con algunos niños pero no con otros, con algunos temas pero no con otros.

Sin embargo, esas son las realidades de las escuelas en las cuales trabajamos y aprendemos. ¿Estamos obligados a adoptar una forma de enseñanza que capitalice exhaustivamente los rasgos estructurales y educacionales de la escuela pasando por alto muchos de los valores básicos auténticos que constituyen nuestro sentido de lo que significa ser una persona educada? ¿O acaso Fenstermacher y Soltis están planteando aquí meramente un sofisma, puesto que no existe un conflicto inherente en tratar de manejar un aula como cualquier buen ejecutivo manejaría una compleja organización y, al mismo tiempo, perseguir y alcanzar los ideales de un ser humano plenamente educado? Esperamos que este problema se le presente a usted como un serio obstáculo; incluso para nosotros fue un hueso duro de roer. La resolución podría estar en considerar otro enfoque de la enseñanza. Sin embargo, antes de que comience el próximo capítulo, lo instamos a examinar los casos y discusiones pertinentes presentados en el capítulo 7. Si usted dedica unos pocos minutos a inspeccionar aquellos que se refieren al enfoque del ejecutivo, como se indica en el cuadro 1, no sólo tendrá una idea más acabada de esta forma de enseñanza, sino que además estará mejor preparado para introducirse en el estudio del próximo enfoque.

