

LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar



Nota Técnica

Desarrollo de las Habilidades Docentes: Implicaciones para el Director

Stephen E. Anderson

Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto

Ponencia presentada en el Seminario Internacional "Directores para la Nueva Institucionalidad de la Educación Chilena". Premio Calidad Educacional Gabriela Mistral, Consejo Nacional de Acreditación de la Calidad de la Gestión Escolar. Santiago de Chile, 18 de mayo 2011.

**Desarrollo de las Habilidades Docentes:
Implicaciones para el Director**

Stephen E. Anderson
Ontario Institute for Studies in Education, University of
Toronto

Agosto, 2016.

Para citar este documento:

Anderson, S. (2011).
Desarrollo de las Habilidades Docentes: Implicaciones para el
Director, Ponencia presentada en el Seminario Internacional
"Directores para la Nueva Institucionalidad de la Educación
Chilena".

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla



ÍNDICE

Introducción	4
Proposición 1. El cambio es multi-dimensional	5
Proposición 2. El nivel de cambio pedagógico es variable.	6
Proposición 3. La especificidad y certeza del impacto de cambio es variable	7
Proposición 4. El sistema de apoyo debe de tomar en cuenta el nivel de especificidad y la certeza de impacto del cambio pedagógico.	9
Proposición 5. El cambio es un proceso de desarrollo (actitudes, comportamiento, habilidades)	10
Proposición 6. Hay que balancear la técnica con el arte en el mejoramiento de la pedagogía.	13
Conclusión	15
Bibliografía	16

Introducción

Investigadores del mejoramiento escolar suelen plantear que entre los factores internos a la escuela, sólo la enseñanza en aula influye más sobre el aprendizaje que el liderazgo del director (Leithwood, Louis, Anderson & Walhstrom, 2004). Además, se ha comprobado que la influencia de los directores sobre la calidad y mejoramiento del aprendizaje es indirecta. Los efectos de sus acciones son mediados no solamente por las prácticas de enseñanza de los docentes, sino también por la calidad de su formación profesional continua y por la colaboración profesional entre los docentes en la escuela (ibid).

Los argumentos sobre la importancia del rol y la influencia del liderazgo directivo ha provocado mucho interés en investigar mas a fondo lo que los directores y sus equipos directivos puedan hacer para mejorar la motivación, las condiciones de trabajo, el conocimiento y las habilidades profesionales de los docentes de una manera que llegue a mejorar los resultados escolares. Sin embargo, estos argumentos, estudios y políticas sobre el rol y la influencia del director se hacen con frecuencia sin referencia concreta al proceso de cambio personal que experimentan los docentes cuando tratan de cambiar y mejorar sus prácticas pedagógicas.

Hoy voy a compartir con Uds. seis proposiciones sobre el desarrollo de las habilidades docentes sacados de investigaciones que yo y otros hemos llevado a cabo sobre la experiencia de profesoras de escuela implementando nuevos programas y prácticas pedagógicas, y de la literatura que se dirige a la pericia profesional de docentes. Mi objetivo es de

ayudar a Uds. a adquirir lo que mi colega Michael Fullan llama una perspectiva de implementación. El argumento principal es que las personas encargadas de planificar y proveer apoyo a los docentes involucrados en un proyecto de mejoramiento escolar deben comprender bien lo que significa el cambio de prácticas para los que están tratando de cambiar sus métodos de instrucción, y tener este conocimiento en cuenta en sus intervenciones.

El cambio es multi-dimensional

La pedagogía abarca la puesta en práctica de muchas dimensiones, no solamente los métodos de enseñanza. El distinguido experto canadiense en los procesos de cambio en educación, Michael Fullan, generaliza cuando dice que cualquier innovación en educación puede exigir cambios de conocimiento y creencias, de comportamiento, y de recursos materiales (Fullan, 2001). Es cierto que es posible introducir un cambio en una dimensión que no demanda un cambio drástico en otra dimensión. Por ejemplo, podemos cambiar un texto de matemáticas sin la expectativa que los docentes vayan a cambiar sus métodos de enseñanza o de evaluación. Podemos dar formación a los maestros para que aprendan a utilizar métodos nuevos de enseñanza, como el uso del aprendizaje en pequeños grupos o la evaluación con rúbricas, sin cambiar el contenido y los objetivos de aprendizaje. El peligro, según Fullan, es cuando la gente, tanto los docentes como las personas que los apoyan en el proceso de cambio, no se dan cuenta que un cambio implica múltiples dimensiones y proceden como si tocara sólo a una dimensión.

Por ejemplo, hace varios años hice una evaluación del impacto de la introducción de un programa del aprendizaje activo y constructivista en siete escuelas medias. En sólo dos de las escuelas los directores, y docentes también, tomaron en cuenta la necesidad de cambiar los sistemas e instrumentos tradicionales de evaluación de aprendizaje, para que no se diera tanto énfasis en la recitación de conocimientos básicos y para aumentar la medición de la capacidad de los alumnos de esgrimir sus propias ideas y de resolver problemas más

abiertos. Hubo mas resistencia al cambio pedagógico en las otras escuelas porque la nueva pedagogía estaba mal alineada con las creencias y normas tradicionales de aprobar y de evaluar los resultados académicos.

Hace muchos años mi colega Kenneth Leithwood propuso que un cambio pedagógico podría afectar varias dimensiones del trabajo de instrucción (Leithwood, 1981): plataforma (filosofía), contenido, objetivos, materiales de aprendizaje (como textos), métodos de enseñanza, métodos de evaluación, comportamiento de alumnos, formas de agrupar los alumnos para aprender, etc. Hoy día podríamos agregar el tipo/uso de TICs.

Es cierto que todos los cambios o innovaciones pedagógicas que se proponen no involucran a todas las dimensiones de la pedagogía, pero el punto importante es preguntarse cuáles son las dimensiones afectadas por una iniciativa específica, y de tener esto en cuenta cuando se planifican estrategias de formación, de monitoreo, y de intervención.

El nivel de cambio pedagógico es variable

Cuando se habla del cambio y mejoramiento de prácticas pedagógicas hay que reconocer que la magnitud de cambio no es siempre igual. A veces solo buscamos un refinamiento de la calidad de implementación de prácticas que los profesores utilizan. En este caso la brecha o diferencia entre las creencias y prácticas actuales y las expectativas de cambio no es mucha. Por ejemplo, actualmente estoy haciendo una investigación de factores que influyen en la eficacia escolar en 22 escuelas canadienses. Para este estudio estamos haciendo observaciones de clases de lectura y entrevistas con los profesores. Me he dado cuenta que todos los docentes que observamos desean que sus alumnos practiquen un pensamiento complejo. Se habla mucho que los alumnos aprendan a analizar lo que leen y a defender sus conclusiones, inferencias, y predicciones con argumentos basados en el texto. Sin embargo, cuando realizan preguntas a sus alumnos para comprobar la comprensión del texto son muy pocos los que demandan a los alumnos de justificar o “argumentar” sus respuestas con referencias al contenido del texto. No sería un gran cambio para esos profesores que no están utilizando preguntas al nivel del pensamiento complejo el hecho de mejorar sus prácticas al hacer preguntas orales. En cambio, a veces cuando introducimos nuevos programas y prácticas de enseñanza a los docentes, se exige un cambio radical de lo que están acostumbrados a hacer, como introducir aprendizaje por medio de proyectos interdisciplinarios. No cabe duda que las intervenciones de apoyo para implementar cambios radicales deben ser diferentes y más complejas y continuas que aquellas que sólo exigen un refinamiento.

Hace muchos años los expertos en el desarrollo profesional Bruce Joyce y Beverley Showers propusieron un marco de estrategias para facilitar la formación y cambio de prácticas pedagógicas de docentes que incluye cinco elementos (Showers & Bennett, 1987):

- el estudio de la teoría (o principios);
- oportunidades de ver demostraciones;
- tiempo y oportunidades de ensayar los nuevos métodos en situaciones de bajo riesgo (en términos de consecuencias profesionales y del impacto al aprendizaje);

- la entrega de retroalimentación a la calidad de implementación de las nuevas prácticas; y
- la entrega de “coaching” por pares o de parte de expertos mientras el docente está aprendiendo a dominar las nuevas prácticas y a incorporarlas en el programa existente en la aula de clases.

Según los estudios de Joyce y Showers y de otros, como mi colega canadiense Barrie Bennett, la posibilidad de que los docentes aprendan y dominen nuevos programas y prácticas de enseñanza aumenta a medida que estos cinco elementos ocurren en el plan de apoyo para facilitar la adopción e implementación de esas innovaciones (Showers, Joyce & Bennett, 1987).

A la vez, ellos han comprobado que no es necesario que todos los elementos estén incluidos en el plan de asistencia y acompañamiento al desarrollo profesional para cada iniciativa de mejoramiento en métodos de enseñanza. Eso depende mucho de la magnitud de cambio esperado para los docentes implicados en el cambio. Por ejemplo, para mejorar las prácticas de cómo hacer preguntas anteriormente mencionadas, quizás sea suficiente combinar oportunidades de observar buenas prácticas con algunos episodios de retroalimentación y coaching que refuerce su implementación en la aula. En cambio, si tratamos de introducir una innovación compleja como el uso de la estrategia de “adquisición de conceptos”, sería probablemente necesario combinar e integrar los cinco elementos de la teoría, demostración, ensayo, retroalimentación, y coaching sobre un período de varios meses para facilitar su implementación e integración al repertorio de prácticas pedagógicas a un alto nivel de destreza profesional. En un resumen reciente de lo que se sabe de estrategias efectivas de formación de docentes en cuanto a su impacto a los resultados académicos de sus alumnos, Helen Timperley de Nueva Zelanda también destaca la importancia de combinar varias estrategias de formación en un plan de apoyo para los docentes implicados en cambiar sus métodos de instrucción. El orden de su combinación no es tan importante (Timperley et al., 2007).

La especificidad y certeza del impacto de cambio es variable

No se puede generalizar en cuanto a la especificidad de programas y prácticas pedagógicas. He tenido la fortuna de trabajar en el transcurso de mi carrera con uno de los expertos canadienses más destacados en métodos de instrucción y formación de docentes, Barrie Bennett. Barrie me ha influido mucho en mi comprensión de lo que significa o puede significar ser maestro experto en pedagogía, y en mi propio conocimiento y práctica de enseñanza como profesor. Quiero compartir con Uds. un esquema que atribuyo a Barrie y Carol Rolheiser para conceptualizar y facilitar la discusión pedagógica y que tiene implicaciones para los sistemas de apoyo (Bennett & Rolheiser, 2001).

En este esquema se encuentran varios términos para hablar de distintos componentes de la enseñanza, que se distinguen en cuanto al nivel de especificidad en prácticas concretas, en cuanto al nivel de la complejidad de acciones que componen distintas prácticas, y en cuanto a la evidencia del impacto de estas formas pedagógicas sobre el aprendizaje de los alumnos.

Se habla mucho en distintas partes de mundo, por ejemplo, de la implementación del aprendizaje activo. Pero el “aprendizaje activo” no es una práctica específica. Hay muchas prácticas concretas que podríamos asociar con aprendizaje activo. El aprendizaje activo es lo que Barrie denomina un “concepto de enseñanza”. Otros ejemplos comunes que se oyen con frecuencia en Norteamérica serían “el aprendizaje constructivista”, “la pedagogía auténtica”, o simplemente ideas como lo de hacer “significativo” el aprendizaje, o de hacer “divertido” el proceso de aprendizaje para motivar a los alumnos a participar. El atributo común de todos estos conceptos instruccionales es que no son prácticas sino ideas, y hay que escoger o inventar métodos concretos para llevar esas ideas a la práctica en la clase.

Hay otra categoría de términos que se aplican en el discurso que no solamente son ideas o conceptos, sino que se pueden utilizar de una manera más concreta para planificar un proceso de aprendizaje y enseñanza, como el de “inteligencias múltiples” de Howard Gardner o de “diseño de lecciones” de Madeleine

Hunter. Barrie denomina esos conceptos “organizadores de enseñanza” o “pautas de enseñanza” porque son útiles no solamente para orientar al docente en una teoría o filosofía de aprendizaje, sino en un proceso de pedagógico. Igual como los conceptos de enseñanza, “la teoría de inteligencias múltiples”, por ejemplo, no se traduce en una práctica concreta. Hay que crear o escoger acciones concretas para poner esta idea en práctica. En Norteamérica es común que los docentes en escuelas básicas establezcan centros de aprendizaje sobre un tema donde los alumnos pueden escoger actividades diseñadas para facilitar el aprendizaje de acuerdo con diferentes dimensiones de inteligencia según la teoría de Gardner (verbal, lógica, matemática, kinestésica, visual, musical, interpersonal).

Hace poco, en mi provincia, el ministerio de educación introdujo un formato genérico para organizar lecciones de enseñanza que llaman senderos de aprendizaje o “learning pathways” en inglés. El diseño de un learning pathway incluye diferentes elementos y etapas. Hay que definir un objetivo de aprendizaje específico. Hay que desarrollar y administrar pruebas diagnósticas, formativas, y sumativas durante la implementación del pathway. La enseñanza sigue una serie de etapas que aumenta progresivamente la capacidad y responsabilidad del alumno por su propio aprendizaje. En la primera etapa, el profesor modela lo que los estudiantes deben hacer. En la segunda etapa el profesor sirve de guía y repite la tarea de aprendizaje con los estudiantes en grupo. En la tercera etapa los estudiantes lo hacen en pares o en pequeños grupos. En la última etapa los estudiantes completan la tarea individualmente, y el profesor aplica las evaluaciones sumativas de su aprendizaje. La idea y la estructura de un pathway o sendero de aprendizaje funciona como un pauta de enseñanza en el esquema de Barrie. Para cada pathway que planifica un docente o un grupo de docentes hay que escoger actividades pedagógicas concretas que corresponden a cada etapa.

Barrie distingue también entre estrategias, tácticas, y destrezas de enseñanza. Estas tres refieren a prácticas concretas de enseñanza que varían en su complejidad y con frecuencia en

la evidencia de su impacto en el aprendizaje. Las estrategias de enseñanza se distinguen porque hay que ejecutar varios pasos en la implementación de la estrategia. Tomamos el ejemplo de la estrategia del aprendizaje en pequeños grupos llamado "Jigsaw" (rompecabezas). Primero hay que organizar a los alumnos en pequeños grupos de 4-6. Se les da a los grupos una tarea que exige la adquisición y aplicación de varios tipos de conocimientos. Luego se divide la responsabilidad de investigar los diferentes tipos de conocimiento a cada miembro del grupo. Ellos se juntan con miembros de otros grupos quienes tienen la misma responsabilidad para llevar a cabo sus investigaciones en el rol de grupo de expertos en su tema. Después regresan al grupo original, donde cada miembro tiene que compartir y contribuir su "experticia" para poder completar la tarea común del grupo. Claro que hay que agregar elementos de evaluación individual y grupal al proceso y producto del aprendizaje. El jigsaw es un buen ejemplo de una estrategia.

Hay muchos métodos de enseñanza que no son tan complicados, y que Barrie denomina "tácticas de enseñanza". Un ejemplo sería el método de "Think Pair Share" (Pensar, Juntarse, Compartir). Antes de pedir que los alumnos respondan a una pregunta, el maestro les da tiempo de pensar en su respuesta individualmente. Luego les pide compartir lo que piensen con un par. Después da la oportunidad a todos de exponer, comparar, y discutir sus respuestas con la clase entera. Esta táctica se puede hacer de una manera planificada en una clase, o de una manera espontánea. Hace varias semanas, por ejemplo, yo observaba un profesor de sexto año mientras enseñaba a sus alumnos como escribir un resumen de un texto que trata de contenidos que no son ficción. Varias veces cuando hizo preguntas a la clase, nadie quiso responder. En esas ocasiones el profesor reaccionó exigiendo a los alumnos discutir con un vecino cómo responder a la pregunta. Uno o dos minutos después repitió la pregunta y los alumnos respondieron libremente.

La última forma de práctica concreta se reconoce como "destrezas" de enseñanza. Un ejemplo sería la manera en que el profesor plantea preguntas a sus estudiantes. ¿Sólo realiza

preguntas que demandan a los alumnos demostrar su acuerdo o desacuerdo con lo que el profesor ha dicho (sin explorar el porqué de sus opiniones)? ¿Sólo realiza preguntas que exigen a los alumnos recitar el contenido de lo que han leído o estudiado, sin explorar más al fondo su comprensión del contenido? ¿Deja tiempo suficiente a los estudiantes para pensar en sus respuestas antes de pedir la respuesta de otro estudiante o de dar la respuesta correcta él mismo? ¿Distribuye la oportunidad de responder a todos los estudiantes de una manera equitativa, o deja siempre a un pequeño grupo de estudiantes dominar el intercambio? Son ejemplos de destrezas de enseñanza.

Creo que es importante que los docentes tanto como las personas encargadas de apoyar a los docentes comprendan el nivel de especificidad de las expectativas de implementación de prácticas pedagógicas. Hay que tener esto en cuenta cuando se elabora un proyecto de mejoramiento escolar así como el apoyo y la asistencia que se va a entregar a los profesores para que puedan implementar estas expectativas.

Junto con la variación en la especificidad de prácticas pedagógicas, la certeza de que las prácticas vayan a tener el impacto deseado e imaginado varía mucho. En realidad son pocos los métodos de enseñanza que se han estudiado y evaluado en cuanto a su impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes, y que se han comprobado que son efectivos en diferentes contextos con diversos grupos de alumnos. Hay que tener cuidado cuando escuchamos y leemos los argumentos de eficacia que atribuyen a programas, materiales, y prácticas pedagógicas sus proponentes. ¿Qué evidencia hay que demuestra la validez de esos planteamientos? No quiero decir que solamente debemos adoptar e implementar prácticas bien probadas. Sin embargo la variación de certeza de impacto de las prácticas pedagógicas seleccionadas para un proyecto de mejoramiento escolar tiene consecuencias cuando se prepara un plan de apoyo.

Proposición 4

El sistema de apoyo debe de tomar en cuenta el nivel de especificidad y la certeza de impacto del cambio pedagógico

Hace 30 años Michael Fullan distinguió entre dos escenarios de implementación de cambio en la sala de clase (Fullan, 2001). El primero lo llamó “implementación programada”, y se aplica cuando se busca poner en práctica programas o métodos de pedagogía que son bien elaborados y acompañados respecto a su eficacia. Se espera que los docentes vayan a replicar e implementar el programa y prácticas con fidelidad a su diseño original, y con poca variación de un docente o contexto a otro. Exige un sistema de apoyo sistemático para asegurar que los docentes estén bien formados en el buen uso del programa y prácticas seleccionadas con mínima adaptación. En estos casos, si se da mucho espacio a la modificación del programa y prácticas en el proceso de implementación, se corre el riesgo de disminuir el poder de sus elementos clave que producen el impacto positivo en el aprendizaje de los alumnos.

El otro escenario de cambio lo denominó “implementación adaptativa”. Se aplica en dos situaciones. Una cuando los programas o métodos de instrucción que se espera introducir no son muy explícitos en cuanto a las prácticas pedagógicas que los docentes deberían implementar. En tales casos hay que dar tiempo y apoyo para buscar o desarrollar las prácticas, y hay que investigar que resultados se dan durante el proceso de implementación, para luego revisar y modificar las prácticas, y aún abandonarlas por otras si no dan los resultados deseados.

El otro caso para un plan de implementación adaptativa ocurre cuando se adoptan programas y prácticas que a pesar de

aparecer bien elaborados y explícitas con respecto a las acciones pedagógicas a desempeñar, faltan evidencias creíbles respecto a su eficacia para lograr los resultados de aprendizaje esperados. Es preciso trabajar la confianza en el programa y prácticas antes que su impacto esté probado en un contexto escolar específico, asegurar que el plan de apoyo incluye medidas para evaluar ese impacto, y modificar o cambiar el programa por otro a partir de esta investigación. Yo diría que el escenario de implementación adaptativa es el más apropiado para la mayoría de las situaciones, porque son pocos los programas y prácticas que van acompañados con buenas pruebas de eficacia a través de múltiples contextos con una gran diversidad de características de los estudiantes.

El cambio es un proceso de desarrollo (actitudes, comportamiento, habilidades)

La quinta proposición es que el cambio de prácticas involucra a las personas que lo implementan en un proceso evolucionario de cambio que pasa por varias etapas o niveles. Quizás es obvio para Uds. que cuando se introducen nuevos programas y prácticas los docentes no van a dominarlos de una vez. Se trata de un proceso incremental que depende mucho de la magnitud de la brecha entre el conocimiento y las prácticas existentes y los nuevos, y de la complejidad, especificidad, y certeza de las nuevas prácticas como acabo de plantear. También depende de la eficacia del sistema de apoyo que se monta para ayudar.

En mi carrera de observador y consultor en asuntos de cambio en educación he sido muy influido por un grupo de psicólogos educacionales de la Universidad de Texas que estudiaban el desarrollo profesional de docentes durante muchos años, y que elaboraron una teoría de cambio basados en sus investigaciones del proceso de cambio basado en esa teoría. Fui formado por ellos y he aplicado esa teoría y los métodos de investigación correspondientes en varios de mis estudios, y los he integrado en mis trabajos de formación de líderes escolares en Canadá y otras partes del mundo (Anderson, 1997; Hall & Hord, 2006).

El modelo de cambio tiene varios componentes. Sólo voy a destacar dos componentes clave. Uno trata de la dimensión afectiva del proceso de cambio, y el otro trata de la dimensión del comportamiento y habilidad en cuanto a la adquisición de nuevos saberes y métodos de enseñanza. El primero postula que los que tratan de cambiar sus prácticas profesionales van a pasar por distintas "etapas de preocupación" (Stages of Concern) a medida que progresan con el cambio, dependiendo de su disposición hacia y sus experiencias con la implementación de las nuevas prácticas. Vista de una manera global hay una evolución en el foco de actitudes hacia el cambio. Al principio el docente se preocupa más por los efectos del cambio a sí mismo. Cuando comienza a implementar las nuevas prácticas,

sus preocupaciones se tornan más enfocadas en adquirir destreza en su ejecución. Finalmente sus preocupaciones llegan a enfocarse en el impacto del uso sobre el aprendizaje de los alumnos. No es que el docente no se preocupe desde el principio sobre el buen uso de las prácticas y su impacto al aprendizaje, sino que el foco y la intensidad de sus inquietudes varía según avanza el progreso del proceso de cambio.

Quiero señalar tres cosas que tienen implicación para la entrega de apoyo. Primero, las inquietudes personales provocadas por las expectativas de cambio son normales en el proceso de cambio. No son necesariamente una señal de resistencia al cambio. Por lo tanto, hay que crear oportunidades para sondear y escuchar estas preocupaciones y hay que responder a ellas. Los docentes van a sentirse más respetados, con sentimientos más positivos hacia el cambio, y más listos para invertir su energía en aprender a usar las nuevas prácticas.

En segundo lugar, la evolución de preocupaciones hacia el impacto sobre el aprendizaje y cómo se puede mejorar el uso de las prácticas individualmente y colectivamente no es algo seguro. Aún cuando se resuelvan las preocupaciones personales y las inquietudes sobre el manejo y maestría básica de las nuevas prácticas, es posible que no vayan a surgir preocupaciones intensas enfocadas en el impacto sobre el aprendizaje. Hay que intervenir y crear oportunidades profesionales para motivar y ayudar a los docentes a indagar, discutir, y reflexionar sobre las consecuencias del cambio para el aprendizaje, y tomar acciones para fortalecer y modificar el uso de las nuevas prácticas si los resultados no corresponden a lo que esperaban. Se sabe, por ejemplo, que los docentes que trabajan como una comunidad profesional al nivel de la escuela, compartiendo y resolviendo sus problemas pedagógicos juntos, están más inclinados a enfocar su energía en el mejoramiento del aprendizaje y a modificar sus prácticas.

El segundo componente clave del modelo de cambio de Hall y Hord (2006) trata de las acciones que emprenden los docentes en cuanto a la implementación de nuevos programas y prácticas. Se distinguen distintos "Niveles de Uso". En su esquema distinguen las acciones que se toman para orientarse y prepararse para la implementación del cambio de las acciones que se toman después de que el docente comienza a usar nuevos programas y prácticas en el aula con los alumnos. Voy a enfocar mis comentarios sobre los distintos niveles de uso asociados a la fase de implementación.

Cuando un docente trata de cambiar sus prácticas siempre pasa por un período de comportamiento torpe y desmañado mientras se acostumbra y aprende a dominar el uso de las nuevas prácticas. Se puede hablar de un Nivel de Uso Mecánico, porque todavía no se siente cómodo con su uso. Es posible que el docente modifique las prácticas, pero con el fin de disminuir las dificultades de implementación. Con más experiencia, y ojalá con asistencia técnica efectiva, el docente va a superar estas dificultades iniciales y va a sostener el uso de las nuevas prácticas de enseñanza. Se puede hablar de un Nivel de Uso Rutinario. Con frecuencia, los docentes se contentan con rutinizarse el uso de nuevos programas y prácticas, sin pensar en serio sobre su impacto al aprendizaje. Pero algunos docentes, y en algunas escuelas, no se contentan solamente con incorporar y rutinizarse las nuevas prácticas en el proceso pedagógico. Ellos investigan el impacto de las prácticas nuevas sobre el aprendizaje de los alumnos, y comienzan a modificar el uso de las prácticas según los resultados obtenidos. Se pasa a un Nivel de Uso de Refinamiento individual o colectivo. Puede ser que decidan que estas prácticas o programas no producen de una manera efectiva los resultados deseados, y que emprendan medidas para reemplazarlos o complementarlos con otros, siempre basando estas decisiones en un análisis de impacto. Pasan a nivel de uso en que se comienza a repetir el ciclo de

cambio con nuevas iniciativas.

Quiero subrayar dos puntos en cuanto al desarrollo y progreso de Niveles de Uso de un cambio de prácticas pedagógicas por los docentes. Primero, existe la posibilidad de no llegar más allá de un Nivel de Uso Mecánico porque el apoyo que se da a los docentes no es adecuado ni efectivo, o quizás porque las prácticas en realidad no son tan buenas como se pensaba. En estos casos no es raro que los docentes abandonan las nuevas prácticas. El peligro es cuando abandonan prácticas buenas más por la falta de apoyo durante el nivel mecánico de uso, que por la falta de impacto positivo al aprendizaje.

También existe la posibilidad de rutinizarse el uso de las prácticas a un bajo nivel de competencia. En este caso el docente está implementando las prácticas nuevas, pero debido a la debilidad de su saber y destreza con su uso, no producen el nivel de resultados esperados en el aprendizaje de los alumnos. En estas instancias, no es raro que el mismo docente experimenta lo que Michael Fullan llama la claridad falsa (Fullan, 2001). Está implementando las prácticas de una manera rutinaria sin darse cuenta que puede mejorar su uso. Les voy a dar un ejemplo comparando dos maestros de escuela media que habían participado en talleres de formación para integrar la estrategia de mapas conceptuales en su repertorio de métodos. En mis observaciones y entrevistas con los dos profesores era claro que los dos habían llegado a un nivel de uso rutina con esta estrategia y que sus estudiantes estaban familiarizados con esta actividad también.

En el primer caso la profesora utilizó la estrategia de mapas conceptuales mientras enseñaba el funcionamiento del corazón y el sistema de circulación. Ella dibujó un mapa con el corazón en el centro en la pizarra, con figuras o símbolos (sin título) alrededor del corazón que simbolizaban los diferentes componentes y procesos del sistema circulatorio, y con flechas

y líneas indicando las relaciones entre los componentes del sistema. Pidió a los alumnos que nombraran los diferentes componentes del mapa, que explicaran su función, y como se relacionaban. Se observaba a los alumnos buscando y recitando las respuestas directamente de sus textos de ciencia. Cuando un estudiante le dio la respuesta correcta, la profesora la escribió en el mapa. Luego pidió a dos alumnos que explicaran el mapa. Los dos se acercaron a la pizarra y leyeron exactamente lo que la profesora había escrito. La profesora terminó la clase, aconsejando a los estudiantes de copiar el mapa de conceptos de la pizarra en caso de que apareciera esta actividad en el próximo examen de ciencias. La profesora usó la estrategia de mapas de concepto como un organizador gráfico para ayudar a los alumnos a memorizar y recitar el contenido del texto y los apuntes de las respuestas correctas de la profesora. Es un uso legítimo de la estrategia, pero a un bajo nivel de habilidad pedagógica y con resultados a un bajo nivel de aprendizaje.

En el otro caso, al fin de una serie de lecciones sobre los procesos volcánicos, el profesor pidió a sus alumnos formar pequeños grupos de 4-5 y construir sus propias mapas conceptuales de cómo funcionaba un volcán. Cuando terminaron los mapas, el profesor circuló entre los diferentes grupos con una tabla de evaluación para medir su conocimiento y comprensión de lo que habían estudiado. En cada grupo aseguró que cada miembro del grupo participara en la explicación de su mapa, mientras el hacía preguntas para comprobar su conocimiento y comprensión, con miras a su evaluación. Este ejemplo demuestra un nivel más alto de habilidad por el docente en el uso de mapas conceptuales como herramienta de aprendizaje. Exigía a los alumnos demostrar y sintetizar su comprensión, no solamente de recitar el texto.

El punto crítico de estos dos ejemplos es que es posible aprender y rutinizar el uso de prácticas pedagógicas a diferentes niveles de pericia. Idealmente, los que están encargados del liderazgo pedagógico van a crear sistemas de apoyo y de colaboración profesional entre los docentes que los

lleven a desarrollar sus habilidades pedagógicas y el impacto de sus prácticas de enseñanza a su máximo potencial, y no quedarse satisfechos con niveles de rutinización sub-óptima. He observado y entrevistado muchos docentes en mis estudios sobre la implementación de cambios de programas y prácticas pedagógicas durante los últimos 30 años. Estoy convencido que hay muchas estrategias, tácticas, y destrezas para la enseñanza que se están practicando a bajos niveles de competencia sin que los mismos docentes se den cuenta de la posibilidad de mejorar sus prácticas existentes, y por consiguiente, de mejorar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. No es una crítica dirigida a los docentes, sino al sistema escolar que no ha invertido recursos adecuados para sostener normas y procesos de perfeccionamiento continuo ligados a evidencia de impacto en los resultados. Lo ideal, según el esquema de Hall y Hord (2006), sería crear condiciones que lleven los docentes a un Nivel de Uso de Refinamiento como una norma y práctica profesional colectiva de mejoramiento continuo.

Según este modelo de cambio personal, las intervenciones más efectivas coinciden con la etapa de preocupación y el nivel de uso del docente implicado en un proceso de cambio. Aunque se puede anticipar el progreso de implementación de una manera general, hay que tomar medidas formales e informales para medir el progreso. Cuando se trata de un grupo de profesores, no van a progresar todos al mismo ritmo, y hay que entretener la necesidad de intervenciones diferenciadas según sus preocupaciones y niveles de uso.

Hay que balancear la técnica con el arte en el mejoramiento de la pedagogía

Mi colega Barrie Bennett tiene una visión muy ambiciosa del desarrollo de la experticia pedagógica. En su visión se busca desarrollar lo que él llama la “inteligencia pedagógica” de cada docente (Bennett y Rolheiser, 2001). Según su visión, un docente va acumulando un repertorio amplio de métodos de enseñanza durante su carrera por medio de su formación formal, su colaboración con pares, y su propia creatividad y experiencia. El pedagogo experto en esta visión tiene la habilidad de escoger y de combinar los métodos más apropiados para obtener los objetivos de aprendizaje deseados, teniendo en cuenta las características y resultados previos de sus alumnos. Además, los sabe implementar a un alto nivel de competencia. Es una visión orientada hacia la práctica pedagógica como un arte profesional. Como un pintor perito, la profesora sabe escoger, mezclar y aplicar los colores pedagógicos para producir los efectos deseados en el producto de sus labores. Sin embargo en sus propios estudios y experiencias de formación de docentes en muchos lugares en Canadá y en otros países, Barrie ha comprobado que muchos, si no la mayoría de los docentes, no saben deconstruir un objetivo para decidir cuales estrategias y tácticas de enseñanza son las más apropiadas para el aprendizaje de esta meta.

No quiero descartar la visión de un nivel de saber y habilidad pedagógico caracterizado por Barrie como la inteligencia pedagógica. Sin embargo me pregunto si es una visión realista y alcanzable para un sistema escolar con miles de docentes, al menos al nivel individual. Cuando enviamos a nuestros hijos a tomar lecciones de piano, por ejemplo, no esperamos que todos lleguen a componer música como Mozart. Estamos contentos si llegan a interpretar de una manera competente las composiciones compuestas por expertos de música. Además, admiramos los grandes interpretes de música compuesta por otros sin esperar que ellos compongan sus propias canciones y sinfonías.

Yo creo que en el mundo de la pedagogía y el mejoramiento de

la pedagogía escolar hay que balancear el arte con la técnica de enseñar. Quizás para muchos docentes, es suficiente esperar que lleguen a ser buenos técnicos de enseñanza. Pero hay que asegurar la entrega de sistemas de formación y de asistencia adecuados para apoyarles en alcanzar altos niveles de competencia en la implementación de programas y prácticas probadas y desarrolladas por otros con más experticia adentro y afuera de la escuela. Voy a cerrar con un último escenario tomado de mis observaciones en la sala de clases.

Observé a una profesora de tercer año implementando una lección de matemáticas. Comenzó diciéndole a los alumnos que iban a trabajar en la resolución de problemas, y les preguntó “¿Porque debemos practicar la resolución de problemas?” Varios niños respondieron con respuestas como, “Si practicamos podemos mejorar nuestra capacidad de resolver problemas” y “Si practicamos a resolver problemas quizás habrán menos problemas a resolver”. En este momento la profesora estableció con sus alumnos una razón para la actividad de aprendizaje que iba más allá de sencillamente cumplir con las instrucciones del maestro. Luego, la profesora dividió la clase en tres grupos. Mandó un grupo a trabajar individualmente con un programa de matemática básica en un banco de aproximadamente seis computadoras a un lado del aula. Llamó otro grupo a sentarse alrededor de una mesa y les dio un problema a resolver. Se trataba de descubrir maneras alternativas de distribuir un número fijo de dulces de chocolate sobre un número fijo de bizcochos respetando algunos parámetros. Pasé varios minutos observando este grupo. Después de unos minutos uno de los alumnos anunció que tenía una solución y la explicó a sus compañeros. Otros dos o tres siguieron con otras soluciones. Luego uno de los estudiantes sugirió a sus pares que podían construir una tabla para mostrar las diferentes soluciones. Todo eso ocurrió sin la intervención directa de la profesora que circulaba y observaba entre los grupos. En el tercer grupo la profesora le dio a cada integrante un papel de trabajo con cinco problemas a resolver. Tenían derecho de trabajar solos, con un

par, o en pequeño grupo. Todas las preguntas exigían un alto nivel de pensamiento complejo. Por ejemplo, una de las preguntas mostraba una serie de letras del alfabeto y las sumaba a otras letras del alfabeto para llegar a una respuesta numérica. Los niños tenían que decodificar las letras y convertirlas en números. Había múltiples soluciones. Durante el período de la lección ese día, los grupos de estudiantes cambiaron de tarea una vez. Yo quedé muy impresionado de la pedagogía de la profesora y del nivel de aprendizaje de estos alumnos de tercer grado. Ojalá que mis hijos hubieran participado en semejantes lecciones de matemáticas en su escuela. Después de la observación entrevisté a la profesora. Descubrí que ella estaba siguiendo e implementando un programa de matemáticas con lecciones ya bien elaborados por expertos en enseñar matemáticas al nivel del sostenedor. Los otros profesores de tercer año de su escuela y de otras escuelas del distrito escolar seguían el mismo manual y implementaban las mismas actividades. No fue ella quien las inventó. Pero sí fue bien formada por el sostenedor para implementar el programa de una manera competente. Me dijo que los profesores capacitados en este sistema podían modificar el programa e introducir nuevas actividades, pero tendrían que mostrar resultados equivalentes o mejores de los resultados habituales que producían al implementar el programa.

Comparto este ejemplo con Uds. para subrayar tres puntos. Primero, que la calidad de aprendizaje académico de los alumnos depende de la calidad de los programas y prácticas de los docentes para producir los resultados esperados. Segundo, que es menos importante el origen de estos programas y prácticas que la habilidad de los docentes para implementarlos. Tercero, para asegurar la calidad de la implementación hay que crear y sostener sistemas efectivos de formación y asistencia técnica bien alineados con buenas prácticas y metas de aprendizaje específicas establecidas en la escuela. Me parecen muy importantes estos tres puntos en el contexto educacional actual, debido al énfasis que se está dando a la búsqueda y transferencia de “buenas prácticas” ligadas a buenos resultados académicos de una escuela o clase a otras donde los resultados son mas bajos y los contextos escolares son semejantes.

Conclusión

Para concluir, les dejo con las seis proposiciones que acabo de discutir, y los invito a reflexionar en sus escuelas las implicaciones de estas proposiciones para el diseño y la implementación del liderazgo pedagógico por los directores de escuela y sus equipos directivos.

Proposición 1. El cambio es multi-dimensional

Proposición 2. El nivel de cambio pedagógico es variable.

Proposición 3. La especificidad y certeza de impacto de cambio es variable.

Proposición 4. El sistema de apoyo debe de tomar en cuenta el nivel de especificidad y certeza de impacto del cambio pedagógico.

Proposición 5. El cambio es un proceso de desarrollo (actitudes, comportamiento, habilidades)

Proposición 6. Hay que balancear la técnica con el arte en el mejoramiento de la pedagogía.

REFERENCIAS

- Anderson, S. (1997). Understanding teacher change: Revisiting the Concerns Based Adoption Model. *Curriculum Inquiry* 27(3),331-367.
- Bennett, B. & Rolheiser, C. (2001). *Beyond Monet: The Artful Science of Instructional Integration*. Toronto, ON: Bookation, Inc.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (3rd Edition). New York, NY: Teachers College Press.
- Hall, Gene E. & Hord, Shirley M. (2006). *Implementing change: Patterns, principles, and pothole* (Second Edition). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. (Purchase at Bob Miller Book Room, 180 Bloor St. W. Lower Concourse)
- Leithwood, K. (1981). Dimensions of program innovation. *Journal of Curriculum Studies* 13(1), 25-36.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning: Review of Research*. New York, NY: The Wallace Foundation.
- Showers, B., Joyce, B. & Bennett, B.(1987). Synthesis of research on staff development: A framework for future study and a state-of-the-art analysis. *Educational Leadership*, November, 76-87.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Iterative Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.