



VOL. 18, Nº 2 (mayo-agosto 2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 28/04/2013

Fecha de aceptación 28/07/2013

## PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS DEL INFORME TALIS: ¿QUÉ ESPERA LA OCDE DEL PROFESORADO?

*Epistemological assumptions of TALIS report: What does OECD expected of teachers?*



*Sonia Regina Landini y Rose Meri Trojan*

*Universidade Federal do Paraná (Brasil)*

E-mail: [slandini@uol.com.br](mailto:slandini@uol.com.br), [rosetrojan@uol.com.br](mailto:rosetrojan@uol.com.br)

### Resumen:

*Este artículo pretende analizar los supuestos epistemológicos en los que se fundamenta el Informe TALIS, realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el año 2009. La investigación que dio lugar al Informe, fue efectuada en países miembros de la OCDE y países invitados, teniendo como foco el análisis de las condiciones de trabajo docente, su formación, problemas, creencias y actitudes, entre otros factores relacionados con la docencia. Desde las preguntas formuladas al profesorado, así como del examen presentado en el informe sobre los datos obtenidos y del análisis teóricos de estos, tenemos la intención de identificar el tipo ideal de profesorado y de alumnado a formar que subyace a la encuesta, interpretando las expectativas de la OCDE, las cuales influyen en las políticas educativas nacionales. La reflexión apunta a una tendencia subjetivista, basada en el constructivismo, en el utilitarismo y en la comprensión fenoménica de la realidad, destacando la responsabilidad imputada al profesorado por el rumbo de la educación.*

*Palabras clave:* Informe TALIS, constructivismo, políticas educativas, trabajo docente

**Abstract:**

*This paper analysis of the epistemological assumptions that underlie the TALIS survey, developed by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) in 2009. The survey was conducted with members of the OECD countries and countries invited, and focus on the analysis of the conditions of teaching, training, difficulties, beliefs and attitudes related to teaching. From the questions asked to teachers, as well as theoretical analysis, we intend to identify the ideal kind of teacher and to form implicit in research, revealing expectation OECD's, influencing local educational policies. Our reflection indicates a subjectivist trend, based on constructivism, utilitarianism and phenomenical understanding of reality, highlighting the accountability of teachers for the results of education*

**Key words:** TALIS Report, constructivism, educational policies, teacher's job

## 1. Introducción

La intención de este artículo es presentar un estudio acerca de los supuestos epistemológicos y los fundamentos ontológicos que subyacen a la encuesta *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), tratando de identificar los conceptos que guían los indicadores que forman la base de los análisis del trabajo docente en el contexto mundial, influyendo en las políticas educativas nacionales. TALIS es la primera investigación internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con datos comparables acerca del profesorado. El objetivo general es promover indicadores internacionales y un análisis de las políticas a respecto de la docencia y la enseñanza para ayudar a los países a revisar y desarrollar políticas para hacer más atractiva y eficaz la profesión docente, posibilitando mejoras en la educación escolar (OCDE, 2009). Examina cuestiones relativas a las condiciones de trabajo de los docentes, el desarrollo profesional, a la vez sus creencias y actitudes, a través de cuestionarios con el profesorado y la dirección escolar de la enseñanza secundaria obligatoria.

Por lo tanto, nuestro estudio se centrará en lo que, en un análisis de los presupuestos epistemológicos de la encuesta, desde las preguntas al profesorado, así como del examen presentado en el informe sobre los datos obtenidos, a fin de identificar el tipo ideal de profesorado y de alumnado a formar que subyace a la encuesta, interpretando las expectativas de la OCDE.

## 2. Metodología

En este estudio se ha realizado un análisis documental para identificar la base teórica utilizada por la OCDE para definir los criterios e indicadores de la encuesta TALIS, con el fin de analizar e interpretar los cuestionarios y los datos recogidos, así como los conceptos y reflexiones presentados en el Informe. La intención era fundamentar un proyecto de investigación más amplio, - denominado *O aporte das pesquisas internacionais de avaliação do ensino e da aprendizagem na educação brasileira e as políticas públicas de formação e trabalho docente*<sup>1</sup> cuyo objetivo era analizar los aportes y la influencia de la investigación internacional (elaborada por los organismos multilaterales) en las políticas nacionales de educación, a través de estudios comparados incluyendo Brasil, España y México.

---

<sup>1</sup> Proyecto de investigación financiado por la *Fundação Araucária* (Brasil, 2012-2014).

Se considera que el punto de partida de una investigación no es el análisis de un documento, pero sí la búsqueda de las intenciones y del punto de vista de los que lo produjeron, teniendo en cuenta que los datos presentados representan una selección de los aspectos considerados relevantes para la enseñanza y el aprendizaje. En el análisis documental, según estudios de Ludke y André (1986), es importante complementar la información contenida en el informe, para revelar nuevos aspectos del problema.

De este modo, se identificaron, seleccionaron y estudiaron las referencias utilizadas en el Informe TALIS -publicado en inglés por la OCDE (2009)- para justificar la investigación y el análisis de la base de datos, además de cuestiones de la encuesta relacionadas con las creencias y prácticas del profesorado.

Además del informe mencionado y de los cuestionarios, también se examinaron los resúmenes publicados en portugués y español de la propia OCDE, de los ministerios de educación y de instituciones de investigación en Brasil y España. Sin embargo, se decidió por las citas del informe completo en este artículo.

A partir de esta selección, se buscaron referencias para interpretar los términos y los conceptos empleados para llevar a cabo una categorización y un análisis crítico del documento, con la finalidad de un mayor control, credibilidad y valor de los documentos e información recogida, como también la adecuación de éstos a las finalidades del proyecto (Calado y Ferreira, 2005)

### 3. La autoeficacia y el constructivismo como fundamentos del Informe TALIS

Respecto a TALIS, el objetivo fue proporcionar información para el análisis de la relación entre las condiciones de trabajo, el ambiente de trabajo, como las creencias y conductas del profesorado. Según el Informe:

*Las creencias, prácticas y actitudes de los profesores son importantes para comprender y mejorar los procesos de enseñanza. Están estrechamente vinculados a las estrategias de los docentes para hacer frente a desafíos en su vida profesional diaria, y también dar forma al aprendizaje de los alumnos, influyendo en su motivación. (...). TALIS examina una variedad de creencias, prácticas y actitudes que investigaciones anteriores han demostrado que son relevantes para la mejora y la eficacia de las escuelas (OECD 2009: 89).*

Así que, existe una estrecha relación entre las creencias, los procesos de enseñanza y su eficacia, conforme Caprara y otros<sup>2</sup>, fundamentados en los escritos de Bandura. En este sentido, una visión más constructivista se relaciona con una mayor eficacia, con mejores resultados de aprendizaje, según el informe TALIS (OCDE, 2009). Además,

(...) Una visión constructivista incide sobre el alumnado, no como receptores pasivos, sino como participantes activos en el proceso de adquisición de conocimientos. El profesorado que mantiene este punto de vista [...] prefiere dar al alumnado la oportunidad de desarrollar soluciones a los problemas por su cuenta y permitir que tenga un papel activo en las actividades de enseñanza (OCDE, 2009: 92)

---

<sup>2</sup> En la encuesta *Teachers' Self-Efficacy Beliefs as Determinants of Job Satisfaction and Students' Academic Achievement: A Study at the School*, citada en las referencias del informe, capítulo 4 (OCDE, 2009).

La manera con la cual el profesorado se relaciona con las condiciones de trabajo dadas y las estrategias utilizadas, para hacer frente a los desafíos que se ponen en la enseñanza, juega un papel importante. En este ámbito, la eficacia escolar está relacionada con la eficacia docente. Las elecciones del profesorado deben tener en cuenta el aprendizaje del alumnado. Por lo tanto, el concepto de autoeficacia es lo que guía toda la investigación TALIS. Un profesorado capaz de tomar las decisiones adecuadas para alcanzar los objetivos propuestos es un profesorado autoeficaz, estimulador del alumnado, lo que provoca resultados favorables para el proceso de aprendizaje.

El concepto de autoeficacia se refiere a la capacidad de los individuos de creer y organizarse para actuar de modo a alcanzar un objetivo determinado, de acuerdo con la teoría social cognitiva, que asigna a los individuos un papel activo en el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva existe una interdependencia entre el individuo y el medio social en una relación de influencias mutuas. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que el medio es sólo una variable, que depende de la experimentación del individuo.

Albert Bandura - psicólogo canadiense y principal exponente del campo - considera que el comportamiento de un individuo puede ser moldeado. Bandura desarrolla, a partir del estudio de la *Rand Corporation* y de la influencia de los diferentes estudios de psicología y de aprendizaje, la comprensión de que el comportamiento puede ser formado y autorregulado. El foco central de su teoría, denominada social cognitiva, consiste en una relación de causa-efecto en la cual los individuos influyen en la acción de otros (Bandura, 2005).

Bandura (2005) subraya, en un enfrentamiento con aquellas teorías que hacen hincapié en un mayor dominio del medio sobre el individuo, que los individuos no son únicamente reactivos, sino proactivos. Mediante la observación, ejercen control sobre sus acciones y aprenden a través de modelos - el modelaje social. En sus palabras:

En una serie de estudios, demostramos que las personas son organismos ambiciosos y proactivos, y no sólo reactivos. Su capacidad de predecir les permite ejercer el control con antelación, en lugar de simplemente limitarse a reaccionar ante los efectos de sus esfuerzos. Están motivados y orientados por la predicción de metas, no sólo por la retrospectiva de limitaciones (Bandura, 2005: 21)

El autor llama "agente" al individuo que influye en su propio comportamiento, sin sufrir influencias del medio de una manera decisiva (Bandura, 2005). En otras palabras, la agencia se refiere al funcionamiento humano frente a las condiciones impuestas por la realidad, tomadas a partir del sujeto singular. Hace hincapié en que no se trata de defender el individualismo o el colectivismo, sino tener en cuenta que un fuerte sentido de eficacia es vital para el buen desempeño, independientemente de lo que se lleva a cabo individualmente o por miembros de un grupo (Bandura, 1998). El agente, de acuerdo con el autor, establece planes de acción de acuerdo a sus objetivos, desarrollando una actitud positiva hacia la motivación del alcance de la meta pensada.

La agencia humana tiene varias características clave. La primera de ellas es la intencionalidad. Las personas forman intenciones que incluyen planes y estrategias de acción para alcanzarlas. La segunda característica involucra la extensión temporal de la agencia a través de la anticipación. Esto implica más que hacer planes hacia el futuro. Las personas crean metas para sí mismas y predicen los resultados probables de los actos prospectivos para orientar y motivar a sus esfuerzos con antelación. El futuro no puede ser la causa del comportamiento actual, ya que no tiene existencia material. Sin embargo, por representarse cognitivamente en el presente, los futuros imaginados sirven como guías y motivadores actuales del comportamiento (Bandura, 2005: 15)

Si los individuos son autorreguladores, como refleja Bandura (2005), se constata en las transacciones que se producen a través de la agencia, o bien en los mismos sistemas que las personas crean para organizar, orientar y regular las actividades humanas.

Por lo tanto, la noción de autoeficacia se refiere lo que la persona cree que es capaz de desarrollar y no a la capacidad en sí misma. Se trata de establecer metas para sí mismos, a invertir el esfuerzo en una determinada tarea, en una manera de afrontar los fracasos y en la perseverancia. Si uno cree en sus potencialidades y aumenta sus expectativas, puede lograr un mayor éxito. Por el contrario, si no hay creencia en sus potencialidades, el individuo no será capaz de dominar sus emociones y poner en práctica sus habilidades para alcanzar las metas establecidas. Asimismo, frente a situaciones adversas, el individuo puede o no hacer frente a los problemas y obstáculos, dependiendo de su condición de *resiliencia*. Este término originario de la física, que indica la capacidad de un objeto de soportar presiones, fue incorporado a la psicología como la capacidad de superación ante las circunstancias adversas.

Sin embargo, no se puede olvidar que el proceso de enseñanza y aprendizaje es muy complejo y no depende solamente de la voluntad de los individuos. Además, las formas de gestión, la cualificación docente, el dominio de los contenidos y las condiciones de trabajo, entre otros factores, influyen en el contexto escolar.

En el Informe TALIS, el índice de autoeficacia del profesorado se construyó a partir del cuestionario de los profesores, que buscaba identificar "[...] con qué fuerza han considerado la diferencia que producen en la vida educativa del alumnado y los avances producidos con el alumnado más difícil y desmotivado" (OECD, 2009). En ese caso:

[...] La autoeficacia se mide aquí como un índice compuesto de cuatro ítems que miden el éxito reportado de los docentes en la acción de educar al alumnado en su clase. El profesorado respondió si está de acuerdo, muy de acuerdo, en desacuerdo o muy en desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

- Yo considero que estoy haciendo una diferencia significativa en la vida educativa del alumnado.
- Si me esfuerzo mucho, puedo obtener avances incluso con alumnos más difíciles y desmotivados.
- Tengo éxito con el alumnado en mi clase.
- Habitualmente sé cómo llegar al alumnado (OECD, 2009: 225)

Es posible observar el carácter subjetivo de las cuestiones y, a la vez, la imputación de la responsabilidad en el profesorado por los resultados del aprendizaje. En esta línea de razón, Bzuneck afirma que:

En el contexto escolar, las creencias de autoeficacia, tanto del profesorado como del alumnado se encuentran entre las más estudiadas y forman parte del conjunto de muchas otras creencias que influyen poderosamente en qué y cómo un individuo percibe, entiende, aprende y realiza (Bzuneck, 2000: 1).

Bzuneck (2000) también señala que otra de las claves para una acción docente más o menos eficaz depende del perfil del alumnado. Para el profesorado, los estudiantes que participan son estimuladores de una mayor eficacia y los más lentos o de bajo rendimiento en la escuela tienen una influencia negativa en la autoeficacia del profesorado. Bzuneck (2000) además afirma que el profesorado que dispone de menos tiempo de docencia tiene una mayor creencia en la autoeficacia, así como aquellos que, procedentes de otras áreas, entran en la profesión con una edad más avanzada presentan mayor compromiso y más creencia en la eficacia.

Otro factor a considerar es el rendimiento académico del alumnado con un alto absentismo y un nivel socioeconómico más bajo, lo que desencadena un rendimiento académico más bajo e influye directa y negativamente en el profesorado.

Sin embargo, una contradicción es evidente. De acuerdo con el concepto de autoeficacia de la teoría social cognitiva, el profesorado debe ser capaz de superar las condiciones adversas y buscar la mejor manera de promover el aprendizaje. Pero, su autoeficacia se ve influenciada por las condiciones del alumnado a las cuales el profesorado no tiene, en la mayoría de los casos, el poder de cambiar, debido principalmente, a factores externos a la escuela - como es la situación socioeconómica del alumno y su familia.

Además, atribuir esta responsabilidad a los estudiantes revela una negación de las condiciones objetivas en las que viven, reprimiendo la capacidad de desarrollo del alumnado a través de su capital cultural. En otras palabras, los saberes adquiridos en el contexto familiar, social y extraescolar, tienen un peso central en la capacidad de interés, de comprensión y de familiaridad con el contenido enseñado en la escuela.

Los niños de origen social más privilegiado no deben a su medio sólo sus hábitos y preparación, que pueden utilizar directamente en las tareas escolares, y la ventaja más importante no es aquella que deriva de la ayuda directa que sus padres pueden darles. También heredan saberes (y un 'savoir-faire') (Bourdieu, 2007: 45)

En particular, el capítulo 7 del informe se ocupa del tema de la autoeficacia del profesorado como uno de los factores clave para el desarrollo de un aprendizaje efectivo, y señala que, en los últimos años, la investigación relacionada con la autoeficacia, apoyada en Bandura, ha asumido un papel central, en relación al tema del profesor y, también del alumno (OCDE, 2009). Por último, el informe destaca que la investigación ha demostrado que la autoeficacia es una medida importante para evaluar la productividad del profesorado (OCDE, 2009).

Además, el estudio TALIS (OCDE, 2009) hace hincapié en la autoeficacia, como expresión de la competencia profesional, la cual, a su vez, se relaciona con prácticas constructivistas. En otras palabras, acerca de la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje, que son el foco de TALIS, se enfatizan las "creencias constructivistas sobre el aprendizaje y la enseñanza" (OCDE, 2005). El informe argumenta en defensa del fortalecimiento de las prácticas constructivistas, ya que esas ofrecen más oportunidades de aprendizaje para los estudiantes y facilitan los resultados de orden cognitivo y no cognitivo (OCDE, 2009).

Así que, autoeficacia, competencia y prácticas constructivistas están estrechamente relacionadas. Según el documento,

La competencia profesional es un factor crucial en el aula y en las prácticas de la escuela [...]. Para estudiar esto, varios autores miden, por ejemplo, los efectos de las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje constructivista en comparación con la "recepción / transmisión directa" [...]. TALIS utiliza una versión para el dominio general de la enseñanza y el aprendizaje desde dos índices relacionados (el constructivista y la transmisión directa) para cubrir las creencias del profesorado y la comprensión básica sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje (OCDE, 2009: 89)

#### 4. Análisis de los fundamentos epistémicos

A partir de la correlación que se establece entre las preguntas del cuestionario del profesorado y los análisis contenidos en el informe, se pueden extraer algunas cuestiones importantes con claros tintes constructivistas. La primera se relaciona con el potencial del estudiante en el desarrollo de su autoeficacia. El alumnado con menos capital cultural tendría inconvenientes en comparación con aquellos con mayor capital cultural.

La segunda cuestión, central en el Informe TALIS, es que la responsabilidad para un aprendizaje eficaz corresponde al profesorado, en la forma como desarrolla sus prácticas en el aula. Se hace referencia a la forma de transmisión del conocimiento que, según el Informe TALIS, admite sólo dos posibilidades: *transmisión directa* o *constructivista*. Así que,

(...) La transmisión directa del aprendizaje implica que el papel de los profesores es transmitir conocimientos de una manera clara y estructurada, explicar las soluciones correctas, dar a los estudiantes los problemas inteligibles y que tengan solución y garantizar la calma y la concentración en el aula. Por otra parte, una visión constructivista se enfoca en el alumnado no como receptores pasivos, sino como participantes activos en el proceso de adquisición de conocimientos. Desde este punto de vista el profesorado ofrece al alumnado la oportunidad de aportar soluciones a los problemas por propia iniciativa, y permiten que los alumnos asuman un papel activo en las actividades de enseñanza. (OCDE, 2009: 92)

Como se constata en el análisis del informe, la acción de los individuos está marcada por una subjetividad capaz de superar las adversidades puestas por el medio y, por lo tanto, responder a las demandas presentadas. La autoeficacia consiste, precisamente, en esta capacidad de superación, en la creencia de su potencial. Desde ese punto de vista, se puede añadir que son las condiciones impuestas por el medio, en un plano inmediato, lo que le da al sujeto los elementos que debe superar.

El discurso del aprendizaje individual -aunque se presente como una defensa de la educación democrática, libre de posiciones ideológicas- ardientemente defendido hoy, oscurece la realidad objetiva que, en sí misma, está cargada de posicionamientos ideológicos. El aprender por sí mismo puede revelar la adaptación a un medio social presuntamente democrático, pero lleno de intereses, que marcan profundas desigualdades sociales, económicas, culturales y políticas.

Este tipo de análisis, en principio, revela el carácter idealista de la teoría social cognitiva, según la cual lo que caracteriza la realidad es la percepción que el individuo posee de ella. La realidad es, bajo ese punto de vista, un producto de lo que el sujeto conoce.

Partiendo de estos supuestos, subrayamos que la experiencia perceptiva es la única fuente de todo conocimiento. Esta perspectiva se refiere al posicionamiento que concentra el conocimiento, en las percepciones de la realidad, es decir, en el "mundo exterior [...] solamente son reales las percepciones o representaciones de él (no-realidad del mundo exterior) y mis propios procesos de la conciencia. (Carnap, 1973: 167.)

Así que, a través de las sensaciones, de lo observable por el sujeto, este se apropia del mundo empírico. En este sentido, la objetividad se convierte en verdad sólo por la percepción, por los sentidos del sujeto que las percibe.

Los análisis empíricos se apoyan en el lenguaje. El lenguaje es quien define el carácter científico de la realidad. La potencialidad descriptiva del lenguaje expresa la

explicación lógica del mundo. En esta línea, se toma un enunciado significativo y se analiza si los datos empíricos inmediatos son o no son reales.

Así pues, el punto de vista idealista pone énfasis en la comprensión de la realidad como resultado de un conocimiento humano subjetivo. El punto a destacar es el hecho de que la individualización, la valoración de la subjetividad aislada, mónada ajena al ser social, no tiene en cuenta la evolución social, ese paso de la esfera biológica hacia la social. Lukács, en sus escritos sobre el neopositivismo, subraya que ese tipo de perspectiva se asienta en el “legado del idealismo subjetivo”:

(...) Este último, sobre la base de una orientación gnoseológica, combatió el materialismo filosófico por el empeño de este en derivar cada ser de la materialidad (...). Contrariamente a eso, el idealismo subjetivo erigió un singular mundo pensado, diverso para cada uno de sus representantes de relieve, en el que la concreción, que se presenta como una efectividad dada es, en esencia, concebida como producto de la subjetividad cognoscente, mientras el en-sí debe permanecer sea como un fantasma inalcanzable, sea como un fantasma mantenido abstracto para todo el conocimiento (Lukács, 1981: 6)

Igualmente se puede afirmar, como segundo rasgo problemático, la tendencia pragmatista puesta en TALIS - cuya base se centra en la experiencia como un impulso para el aprendizaje, siempre individual, de soluciones a los problemas planteados en la vida cotidiana, que conduce a una comprensión individualizada del sujeto, considerando al profesorado como un colaborador en la resolución de problemas. Aunque, le corresponde al profesorado resolver las dificultades que impiden el desarrollo subjetivo de todos los alumnos en la resolución de los problemas que se plantean en términos de inmediatez.

A partir de esos elementos subjetivos, que llevan a la individualización, se puede inferir que es la forma abstracta la que define el quehacer educativo. En otras palabras, la aprehensión del sujeto consiste en una captura fragmentada, parcial de la realidad, aislando todos los elementos puestos en la realidad concreta y negando el hecho de que el conocimiento científico debe comenzar desde la objetividad.

El trato con la realidad no sólo puede capturar lo que la experiencia sensible permite, en una captura singular - de un individuo aislado - de la realidad. Es necesario contextualizar las condiciones históricas del medio, las relaciones sociales, garantizando la aprehensión de lo que, históricamente, se ha producido. La inmediatez y el subjetivismo de la pedagogía pragmatista y del cognitivismo constructivista revelan la tendencia de la negación del género humano, de la identidad del sujeto con las formas históricas del desarrollo humano. Es decir, la aprehensión se convierte en sólo una adaptación al medio sin que se perciban las relaciones sociales, las formas de dominación y de alienación.

A este respecto, el constructivismo juega un papel central. Aunque el constructivismo se caracterice por diferentes concepciones y líneas de pensamiento, su referencia central reside en la epistemología genética de Piaget, que considera el aprendizaje una adaptación del sujeto a su medio.

A través de la experiencia, el sujeto interpreta la realidad mediante sus estructuras cognitivas, interiorizando el objeto y desarrollando nuevas estructuras cognitivas.

(...) La inteligencia es la solución a un problema nuevo para el individuo (...), mientras que el pensamiento es la inteligencia internalizada e ya no se apoyando sobre la acción directa, sino sobre un simbolismo, sobre la evocación simbólica por la lenguaje, por las imágenes mentales (Piaget, 1972: 15)



Kim<sup>3</sup>(2005), fundamentado en Piaget, afirma que el progreso del conocimiento es el resultado de constructos individuales. El camino seguido por la construcción del conocimiento es fundamental para Piaget (1972), lo que significa decir que el aprendizaje se produce a través de la experiencia vivida por el sujeto y por los procesos de adaptación. En ese ámbito:

La cuestión que no se puede olvidar es que el modelo biológico de la interacción entre el organismo y su medio involucra los conceptos de adaptación y equilibrio en la relación entre el organismo y el medio ambiente (sin la cual el organismo no puede sobrevivir). El modelo de interacción entre el organismo y el medio no permite la comprensión de la relación histórico-social entre la objetivación y la apropiación, que caracteriza la especificidad del desarrollo humano (Duarte, 2001: 53)

El sujeto construye su inteligencia y su capacidad de aprendizaje con el fin de establecer contacto con el medio y reside en el individuo la centralidad del aprendizaje. Aquí, dos aspectos llaman la atención: el conocimiento producido históricamente se reduce a la experiencia individual; y, por lo tanto, el individuo aprende por sí mismo, independientemente de *ser enseñado*.

Es en este campo donde se plasma la noción de *aprender a aprender*, que se difunden con Dewey y con la escuela progresiva. Esta adaptación se basa más en mecanismos internos, en abstracciones individuales, cuya respuesta es la resolución de un problema inmediato.

En Dewey (1971), existe la preocupación de la formación de un hombre nuevo, anclada ésta en las formas de producción y sociabilidad típicamente *tayloristas/fordistas*, propias del capitalismo del siglo XX. Se produce, por tanto, la necesidad de formación de un sujeto práctico, eficaz. Es la experiencia práctica, que lleva el sujeto a aprender, desencadenando un proceso individual de desarrollo y de adaptación al medio. La respuesta rápida y eficaz es necesaria a un modelo que requiere un individuo ágil y práctico. La nueva educación estimulará un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el individuo que aprende, que busca respuestas individuales y rápidas. El foco central es el pensamiento centrado en la práctica, en contra el aprendizaje centrado en la reflexión científica.

Otra vía de revitalización del *aprender a aprender*, que se convirtió en una moda en Brasil desde la década de 1980, como afirma Duarte (2001), "fue la difusión masiva de la epistemología y psicología genéticas de Jean Piaget como referencia para la educación, a través del movimiento constructivista, (...) defendiendo principios pedagógicos muy cercanos a los del movimiento de la escuela nueva [de Dewey]"

Kim (2005), refiriéndose a Dewey, sostiene que la educación es un proceso de reestructuración de la experiencia individual por el pensamiento reflexivo a través de una expansión de esta experiencia. Desde este punto de vista, la experiencia individual es la base del conocimiento, no el conocimiento ofrecido por otros. Por lo tanto, para la construcción de conocimiento significativo, el desarrollo del niño debe fomentarse a través de su interacción con su entorno.

Así, esta perspectiva renace como ideario pedagógico, justo a tiempo de una nueva crisis del capitalismo, que conduce a la reformulación de los modelos de producción y de trabajo. En este contexto, se busca un nuevo tipo de trabajador, ágil, capaz de hacer frente a los retos de las nuevas tecnologías y a los desafíos de un mundo muy competitivo, con escasez

---

<sup>3</sup> En la encuesta *The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies*, citada en las referencias del informe, capítulo 4 (OCDE, 2009).

de puestos de trabajo y que le imputa la total responsabilidad individual para su éxito o fracaso personal y social.

En ese período, caracterizado por la globalización de la economía y la precarización del trabajo, la movilización de los recursos cognitivos de acuerdo con las situaciones vividas (Perrenoud, 1999) requieren del sujeto un alto grado de responsabilidad y de la búsqueda de respuestas prácticas hacia una competencia demandada, cuyos requisitos son *aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a aprender*. Estos presupuestos indican una escuela centrada en la reducción de los contenidos y más orientada a las situaciones cotidianas. Esto significa decir que el profesorado, en la línea sostenida por el constructivismo, debe fomentar el aprendizaje del alumno, privándose de su papel como transmisor del conocimiento científico.

Hay, en esta perspectiva, una concepción de la vida cotidiana alienada, de la captura de lo inmediato, sin tener en cuenta que

La conciencia no puede reducirse a una dimensión psicológica e individual, existente *per se*, y menos aún como tan sólo gnoseológica [...] Sin embargo, como ser social, ella participa en el proceso social tornándose un *medium* del movimiento, un *medium* de la historia, que además de espesar la dimensión gnoseológica, no [niega] la razón, ni una teoría del conocimiento de la realidad, [...] sufre cambios cualitativos originarios del hecho social, mientras interfiere en el hecho social, modificándolo, según la línea de desarrollo, siempre contradictoria, del complejo social (Silva y González, 2001: 108)

En este sentido, es necesario señalar que, en las concepciones que valoran sólo el fundamento gnoseológico, lo real se erige como la verdadera expresión de lo que la conciencia captura. Por lo tanto, hace caso omiso de las condiciones objetivas y concretas de la sociedad capitalista. En este sentido, la captura de lo que se supone real es la captura de lo real alienado, de las relaciones que implican un movimiento de ofuscación de las relaciones de clase.

Bajo la égida de la libertad individual, el capitalismo establece una comprensión del mundo que atribuye al individuo la posibilidad de sólo capturar lo que es evidente, lo que es inmediato, ya que la condición real del individuo es subsumida por la explotación y la lógica de la acumulación del capital. Luego, lo que se presenta a los individuos singulares es una realidad parcial que, a través de mecanismos ideológicos - entre los cuales la escuela - sugiere una realidad armoniosa, equilibrada y neutra, cuyos problemas y desafíos son propios de las dificultades del sujeto para adaptarse al mundo.

Lo que se conoce, en una sociedad fragmentada por clases e intereses antagónicos expresan el reflejo de una realidad aparente que, en la vida cotidiana, es evidente a través de las representaciones de sentido común, en una comprensión utilitaria, que busca respuestas inmediatas a los desafíos planteados por el sistema capitalista. Es que se trata de la negación de una condición fundamental para la comprensión científica de la realidad: la captura de la totalidad que el género humano ha producido históricamente. En otras palabras, bajo el capitalismo, los procesos de aprehensión de la realidad se limitan a las formas de pensar y de actuar que reflejan sólo parcialmente la especificidad humana.

Suponer un proceso educativo que permita la formación de individuos autónomos se refiere, por lo tanto, a la superación de esa condición alienada, proporcionando conocimientos capaces de estimular la aprehensión de la totalidad y no sólo de fragmentos. Al estimular la resolución de problemas prácticos e inmediatos, la educación escolar se

consolida como un instrumento para perpetuar un aprendizaje superficial, capaz de capturar sólo aquello que los modelos económicos vigentes, en determinado momento histórico, definen como relevantes.

## 5. Conclusiones

El análisis de los supuestos teóricos que sostiene el Informe TALIS nos lleva a suponer que hay una tendencia a la valorización subjetiva del aprendizaje. Esta característica apunta a una formación fenoménica, marcada por la apropiación parcial de la realidad objetiva.

Instrumentos como el Informe TALIS, que plantean averiguar las condiciones de la educación a través de indicadores globales, representan las necesidades de formación trazadas para la reproducción de los procesos de acumulación de capital que se desarrollan en las últimas décadas del siglo XX, a partir del *Consenso de Washington* en 1989, cuando las directrices para el ajuste económico han considerado la reducción del gasto estatal como una condición prioritaria para enfrentarse a la crisis económica. Esa reducción ha llevado a un profundo ajuste fiscal, a la privatización y a la descentralización administrativa, medidas que afectan profundamente a las inversiones en la educación.

En este sentido, las encuestas y los estudios promovidos por diferentes organismos (UNESCO, OCDE, Banco Mundial) han mostrado indicadores que intentan contribuir con la identificación de desvíos en los sistemas educativos de todo el mundo frente a los cambios y los requisitos establecidos por los propios organismos, dentro de la lógica de la formación necesaria para el mantenimiento de los procesos de organización del capital. Ese mecanismo de control, con base en las investigaciones externas a la escuela, denominado *School Accountability*, se originó en los Estados Unidos e Inglaterra en la década de 1970, extendiéndose luego a nivel internacional como un parámetro para las políticas de eficacia educativa.

Ese tipo de acción, conducida a la certificación o la acreditación, basadas en criterios objetivos de calidad y asociadas a datos estadísticos, tiene como objetivo generar indicadores para identificar los problemas y asignar responsabilidades (Dias, 2007).

Desde la década de los 1990, la UNESCO ha desarrollado estudios comparativos, como el programa denominado *World Education Indicators* (WEI), así como la OCDE ha estado desarrollando los *Indicators of National Education Systems* (INES), parte de los cuales son estudios como PISA y TALIS, que guían las políticas locales, aunque indirectamente.

La difusión de los datos que muestran la eficacia o ineficacia de la educación escolar estimula la incorporación de nuevos conceptos educativos. En el caso del Informe TALIS, el énfasis en el constructivismo y la imputación de responsabilidad de los individuos por su propio aprendizaje, tienden a ser considerados como prometedores para una educación con mejores resultados, según los estándares establecidos.

De acuerdo con el análisis de los presupuestos epistemológicos identificados en TALIS, la autoeficacia es una expresión de la competencia profesional, la cual, a su vez, se relaciona con las prácticas constructivistas. Para este punto de vista, el profesor competente es autoeficaz, es decir, uno cuyas prácticas son constructivistas. Por otra parte, la responsabilidad individual en esta adaptación se atribuye tanto al profesorado como al alumnado, sin tener en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de los sujetos

y minimizando la obligación del Estado para garantizar los medios materiales, administrativos y pedagógicos.

Como se ha verificado, se trata de un diseño utilitarista, que instrumentaliza para la adaptación al medio, negando la posibilidad de adquirir los conocimientos que llevan a la comprensión de la totalidad social, limitándose a una apropiación de una parte de esos conocimientos.

En ese sentido, se hace necesario plantear algunas cuestiones fundamentales: ¿cuál es el propósito de la educación propuesta? ¿Qué educación se quiere? ¿Qué tipo de sujeto se tiene la intención de formar? Estas cuestiones son esenciales para que examinemos si queremos una educación capaz de mediar la relación entre el sujeto y totalidad, o una educación que sólo instrumentaliza para la sociedad de hoy.

Hacemos hincapié en que hay que recordar que la educación tiene carácter de mediador entre el sujeto y la realidad. El grado de apropiación de la realidad depende de lo que proponemos, del tipo de educación que ofrecemos. Una educación escolar, enfocada en el dominio del conocimiento -científico, artístico, cultural e histórico- requiere una educación que permita el decomiso de dicho contenido. El resultado del presente análisis indica que el Informe TALIS está epistemológicamente asentado en el subjetivismo, en una visión fenoménica en la cual el conocimiento no está ontológicamente considerado, es decir, el conocimiento es basado en conceptos epistemológicos que hacen caso omiso de lo concreto de la vida humana.

### Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. En Aida, J.G., Belenger, D. y Dion, K.L. (Eds) *Advances in psychological science* (Vol 1). Recuperado de <http://jamiesmithportfolio.com/EDTE800/wpcontent/PrimarySources/Bandura2.pdf>
- Bandura, A. (2005). The evolution of social cognitive theory. En Smith, K.G. y Hitt, M.A. *Great minds in management* (pp. 9-35). Oxford: University Press. Recuperado de [www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2005.pdf](http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2005.pdf)
- Bourdieu, P. (2007). Escritos de Educação. En Nogueira, M. A. y Catani A. (orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação* (pp.115-134). Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. En Sisto, F. F., Oliveira, G. de C. y Fini, L. D.T. (Org.) *Leituras de Psicologia para Formação de Professores* (p.115-134). Petrópolis: Editora Vozes. Recuperado de <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck1.pdf>
- Calado, S. y Ferreira, S.C.R. (2005). Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. *Metodologia da Investigação I*. DEFCUL. Disponible en: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>
- Caprara, G.V., Barbraneli C., Steca P. y Malone, S. (2006). Teachers' Self-Efficacy Beliefs as Determinants of Job Satisfaction and Students' Academic Achievement: A Study at the School, *Journal of School Psychology*, 44 (6), 473-490. Recuperado de <http://www.realtutoring.com/phd/sem1efficacy.pdf>
- Carnap, R. (1973). *Testabilidade e Significado* (p. 177-225). São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores).
- Dewey, J. (1971). *Experiência e Educação*. São Paulo, Brasil: Companhia Editora Nacional.

## Presupuestos epistemológicos del informe TALIS

- Dias, J. (2007). Acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En Sanyal, B. C. *La educación superior en el mundo 2007: Acreditación para la garantía de la calidad: ¿Qué está en juego?* Barcelona: MundiPrensa Libros S.A.
- Duarte, N. (2001). *Vigotski e o "Aprender a Aprender": Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2 ed. São Paulo: Autores Associados.
- Kim, J. S. (2005). The Effects of a Constructivist Teaching Approach on Student Academic Achievement, Self-concept, and Learning Strategies, *Asia Pacific Education Review*, 6 (1), 7-19. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ728823.pdf>
- Lüdke, M. y André, M. E. D. A (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Lukács, G. (1981). *Neopositivismo: para uma ontologia do ser social*. Roma: Reuniti. Trad. Mário Duayer (versión preliminar, s.d.).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, Paris: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1972). *Problemas de psicología genética*. Petrópolis: Vozes.
- Silva J. R. y González, J. L. (2001). *Formação e trabalho: uma abordagem ontológica da sociabilidade*. São Paulo: Xamã.