

SALVAR LA BRECHA ENTRE ESTÁNDARES Y RESULTADOS. EL IMPERATIVO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL EN EDUCACIÓN.

Richard F. Elmore¹

- **El Imperativo: Inversión en destrezas y conocimientos humanos**
- **La brecha de conocimiento en el desarrollo profesional: Lo ideal y lo real**
 - ❑ Consenso en el desarrollo profesional efectivo
 - ❑ Áreas potenciales de conflicto y desacuerdo
- **La práctica del desarrollo profesional: Lo real**
 - ❑ La brecha
 - ❑ Las variedades y costes del fracaso
- **La práctica de la mejora: Llevarla de aquí para allá**
- **Cómo el desarrollo profesional puede funcionar para mejorar las escuelas**
 - ❑ Conocimiento y destreza
 - ❑ Incentivos
 - ❑ Capacidad
- **El uso eficaz del desarrollo profesional requiere una alta capacidad organizativa**
- **Conclusión: El desarrollo de la práctica de mejora**

EL IMPERATIVO: INVERSIÓN EN DESTREZAS Y CONOCIMIENTO HUMANOS

El trabajo en las escuelas ha llegado a ser cada vez más complejo y con mayor número de demandas, mientras la organización de los centros permanece, en su mayor parte, estática y rígida. Si se presiona fuertemente en una estructura rígida, a la larga se romperá y dañará a las personas inmersas en ella. Esta es la situación de riesgo que vive hoy la educación pública de América.

La causa inmediata de esta situación es una idea simple, ampliamente dominante en el discurso político sobre las escuelas: que los estudiantes deberían aspirar a conseguir los más sobresalientes de los estándares comunes en cuanto a sus resultados académicos y que las escuelas y la gente que trabaja en ellas deberían estar en disposición de rendir cuentas para asegurar que los estudiantes –todos los estudiantes– son capaces de alcanzar dichos estándares.

Las formas de rendir cuentas pueden adoptar distintos tipos, incluyendo las pruebas de alto nivel para los estudiantes, limitar la elección de distritos o reestructurar las escuelas de bajo rendimiento y la absorción por parte del Estado de aquellas escuelas y distritos que presentan un bajo rendimiento.

El término “rendimiento de cuentas” también puede referirse a varias cosas, incluyendo reglas y procedimientos, o a la distribución de ciertos tipos de contenidos académicos. Pero en este trabajo, uso el término sólo para referirme a aquellos sistemas en los que los estudiantes, las escuelas y los distritos deben responder del rendimiento académico, dado que esta es la forma actualmente dominante de rendir cuentas en educación. Desafortunadamente, las escuelas y los sistemas escolares no se han diseñado para responder a la presión por el rendimiento que los estándares y rendir cuentas exigen y sus fracasos para traducir esta presión en trabajo provechoso y satisfactorio para los estudiantes y los adultos ponen en peligro el futuro de la educación pública.

Los estándares y el movimiento por el rendimiento de cuentas está políticamente extendido y persiste al paso del tiempo. Implica a legisladores estatales, gobernadores, grupos de presión y organizaciones

¹ Reimpreso con permiso del Albert Shanker Institute, Washington, D.C., Estados Unidos, <http://www.ashankerinst.org> Copyright © 2002. Traducción de José Manuel Vez (Universidad de Santiago de Compostela), rev. de Antonio Bolívar

profesionales. Proviene de la creencia básica de que las escuelas, al igual que otras organizaciones públicas y privadas en la sociedad, deberían ser capaces de demostrar en qué contribuyen al aprendizaje de los estudiantes, así como también deberían comprometerse en la mejora continua de la práctica y de los resultados a lo largo del tiempo. El movimiento por el rendimiento de cuentas expresa las expectativas sociales en cuanto a que las escuelas deberían hacer frente y resolver los problemas persistentes de enseñanza y aprendizaje, que están en la base de los fracasos académicos de un gran número de estudiantes y del rendimiento mediocre de otros muchos. A lo largo del tiempo, si las escuelas mejoran, cabe esperar que un aumento del rendimiento se traduzca en un incremento de legitimidad para la educación pública. Si no se mejora y se produce fracaso, sólo cabe esperar una progresiva erosión del apoyo público y la pérdida de legitimidad.

Con el incremento del sistema de rendimiento de cuentas, se está demandando de las escuelas americanas y de la gente que trabaja en ellas que hagan algo nuevo –comprometerse en una mejora sistemática y continua en la calidad de la experiencia educativa de los estudiantes y someterse a la disciplina de medir su éxito mediante la métrica de los resultados académicos de los estudiantes. La mayoría de quienes están trabajando actualmente en las escuelas públicas no han sido empleados para hacer este trabajo, ni han sido adecuadamente preparados para hacerlo, tanto en cuanto a su formación profesional cuanto por sus experiencias previas en la escuela. Las escuelas, como organizaciones, no están diseñadas como lugares donde se espere que la gente se comprometa en una mejora continua de sus prácticas, donde encuentren su apoyo en esa mejora, o donde se esté esperando someter sus prácticas al escrutinio de los colegas o a la disciplina de la evaluación basada en los logros de los estudiantes. Los profesores que trabajan en escuelas que poseen los más graves problemas de rendimiento hacen frente a condiciones verdaderamente cambiantes, sin que su formación o experiencia previa les haya preparado para afrontarlas –extremada pobreza, diversidad cultural y lingüística sin precedentes, familias y pautas comunitarias inestables. Trabajar con eficacia bajo estas condiciones requiere un nivel de conocimientos y destrezas que no se les requieren a los profesores y administradores que trabajan en otras situaciones menos demandantes; sin embargo los sistemas de rendimiento de cuentas esperan el mismo nivel de funcionamiento de todos los estudiantes, sin tener en cuenta los condicionamientos sociales. De ahí que, dadas las condiciones de su trabajo, algunas personas de la escuela ven las demandas de rendimiento basado en los resultados como poco razonables. Sin embargo, a través de buena parte de la sociedad y la economía, se ha producido un cambio notorio hacia el rendimiento y la medida del éxito por valor añadido, desencadenado por la crisis económica de finales de 1970 y comienzos de 1980. En otras altas destrezas, ocupaciones basadas en el conocimiento –investigación y desarrollo, ingeniería, salud, igual que los servicios sociales– algunos sistemas de evaluación y rendimiento de cuentas han ocupado una parte importante de la vida profesional a lo largo de las dos últimas décadas. Así que, cuando los educadores afirman que están siendo tratados injustamente por un sistema de rendimiento hostil, no resulta sorprendente que despierten escasas simpatías en las personas que trabajan en otros sectores del conocimiento intensivo.

La organización y la cultura de las escuelas americanas es, en los aspectos más importantes, la misma que era a finales del siglo diecinueve y principios del veinte. Los profesores son todavía, en su mayor parte, tratados como prácticos en solitario que funcionan aislados unos de otros, bajo condiciones de trabajo que limitan gravemente su exposición a otros adultos que hacen el mismo trabajo. El trabajo diario de los profesores está aún diseñado alrededor de las expectativas que el trabajo del profesor consiste exclusivamente en impartir contenidos a los estudiantes, y no, entre otras cosas, en cultivar conocimientos y destrezas sobre cómo mejorar en su trabajo.

El supuesto dominante es que los profesores aprenden más de lo que necesitan para saber cómo enseñar antes de entrar en clase –a pesar de la masiva evidencia de lo contrario– y de que la mayoría de aquello que aprenden después de haber empezado a enseñar se enmarca dentro de la categoría amorfa de la “experiencia”, que normalmente significa disminuir sus expectativas acerca de lo que puedan realizar con los estudiantes y sus aprendizajes a fin de ajustarse a una organización que o bien les resulta hostil o bien no apoya su trabajo. Esta limitada visión de lo que los profesores necesitan conocer y hacer, demanda escaso liderazgo educativo de los administradores. Y, teniendo en cuenta que el trabajo administrativo normalmente tiene poco que ver con los contenidos de enseñanza y mucho menos con su mejora, puede en realidad estar funcionando a modo de protección de los profesores frente a las diversas intrusiones externas en su trabajo aislado.

El aprendizaje que se espera de los profesores y los administradores como una condición de su trabajo también tiende a ser considerado bajo el modelo de práctica en solitario. En vistas a progresar en la jerarquía y el sueldo, se espera que los profesores y los administradores acumulen créditos académicos en virtud de los cursos

universitarios que realizan, habida cuenta de que algunos de ellos, o incluso todos, pueden estar totalmente desconectados de sus trabajos diarios. Buena parte del aprendizaje que se produce en el propio lugar de trabajo refleja también las normas de organización –adopta la forma de información sobre planes de acción y prácticas realizados en contextos desconectados de aquel desde el cual se está desarrollando la acción organizativa en cuestión.

Sería difícil inventar una organización más disfuncional para un sistema de rendimiento de cuentas basado en resultados. De hecho, la estructura y la cultura existentes en la escuela parecen estar mejor diseñadas para evitar aprendizajes y mejoras que para promoverlos. A medida que las expectativas para un conjunto potenciado de rendimientos de los estudiantes y la medida y la publicación de la evidencia sobre el funcionamiento llegan a ser parte del discurso público sobre las escuelas, van quedando menos portales a través de los cuales los nuevos conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje puedan entrar en las escuelas; pocas estructuras o procesos en los cuales los profesores y los administradores pueden asimilar, adaptar o pulir nuevas ideas y prácticas; y pocas fuentes de asistencia para aquellos que están esforzándose para comprender la conexión entre rendimiento académico de sus alumnos y las prácticas en que están comprometidos.

Así, la brutal ironía de nuestra circunstancia actual es que las escuelas son lugares hostiles e inhóspitos para el aprendizaje. Son hostiles para el aprendizaje de los adultos y, por esta causa, son necesariamente hostiles para el aprendizaje de los estudiantes. En realidad han sido así durante bastante tiempo. Lo que resulta una novedad en la actual situación es que la llegada del rendimiento basado en resultados ha convertido la ironía en algo mucho más visible –y puede en última instancia llegar a socavar la legitimidad de la educación pública si no se hace nada para cambiar el modo cómo trabajan las escuelas.

El rendimiento de cuentas debe ser un proceso recíproco. Para todo incremento de rendimiento que yo solicito de ti, tengo la misma responsabilidad en cuanto a proveerte de la capacidad de satisfacer las expectativas creadas. Del mismo modo, por cada inversión que realices en mis destrezas y conocimientos, tengo la responsabilidad recíproca para demostrar algún nuevo incremento en el rendimiento. Este es el principio de “reciprocidad del rendimiento de cuentas por capacidad”. Es el engrudo que, en el análisis final, nos permitirá mantener unidos los sistemas de rendimiento de cuentas (Elmore, 2000). Por el momento, las escuelas y los sistemas escolares no están diseñados para proveer apoyo o capacidad en orden a poder responder a las demandas para el rendimiento de cuentas.

El imperativo aquí es que los profesionales, los políticos y el público en general puedan llegar a reconocer que el rendimiento de cuentas basado en el rendimiento, si es para alcanzar la finalidad propuesta –mejorar la calidad de la experiencia educativa para todos los estudiantes e incrementar el rendimiento de las escuelas– requiere una estrategia para invertir en el conocimiento y en las destrezas de los educadores. A fin de que la gente en las escuelas pueda responder a las presiones externas para el rendimiento de cuentas, tienen que aprender a hacer su trabajo de modo diferente y a reconstruir la organización de las escuelas sobre otros modos diferentes de hacer el trabajo. Si el público y los políticos quieren incrementar la atención sobre la calidad académica y resultados, el *quid pro quo* es invertir en el conocimiento y las destrezas necesarias para producirlo. Si los educadores quieren legitimidad, propósitos y credibilidad para su trabajo, el *quid pro quo* es aprender a hacer de modo diferente su trabajo y aceptar un nuevo modelo de rendimiento de cuentas.

LA BRECHA DE CONOCIMIENTO EN EL DESARROLLO PROFESIONAL: LO IDEAL Y LO REAL

El desarrollo profesional es la etiqueta con la que designamos actividades que están diseñadas de alguna forma para incrementar las destrezas y el conocimiento de los profesores (Fernstermacher y Berliner, 1985). En el discurso profesional, “el desarrollo profesional” se distingue de la formación “inicial” en cuanto al hecho de que tiene lugar después de que los profesores y los administradores están en el trabajo, durante el curso rutinario de su trabajo. Sin embargo, como veremos más tarde, esta distinción es problemática para diseñar enfoques comprensivos para el desarrollo de destrezas y conocimientos. En la práctica, el desarrollo profesional cubre un amplio espectro de actividades específicas, desde un alto objetivo de trabajo con los profesores alrededor de un currículo específico y prácticas de enseñanza cortas, o talleres “de acción relámpago” diseñados para familiarizar a profesores y administradores con nuevas ideas o nuevas reglas y requerimientos, hasta los cursos externos y talleres diseñados para suministrar contenidos y los créditos académicos para profesores y administradores.

Así, decir que debemos invertir más dinero en “el desarrollo profesional” en el contexto actual, no es decir algo muy significativo. La conexión entre el desarrollo profesional, como se práctica actualmente, y el conocimiento y las destrezas de los profesores es, en el mejor de los casos, algo tenue; su relación con el imperativo de mejorar la enseñanza y el rendimiento de los estudiantes es, hablando en plata, inexistente (Feiman-Nemser, 1983, 162). Gastar más dinero en las actividades actuales de desarrollo profesional, tal como están diseñadas muchas de ellas actualmente, es improbable que tenga algunos efectos significativos tanto en los conocimientos y destrezas de los educadores como en el rendimiento de los estudiantes.

Pese a todo, mucha de la literatura escrita por los investigadores y los prácticos sobre el desarrollo profesional parece bastante sensible y propicia a la hora de pensar sobre cómo diseñar y operar las actividades de desarrollo profesional que tengan alguna probabilidad de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La investigación raramente se ha fundamentado en fuertes evidencias empíricas sobre los efectos en la práctica o en el aprendizaje de los estudiantes, pero sin duda suministra una base amplia para el diseño de actividades que pueden estar sujetas a contrastes empíricos.

Consenso en el desarrollo profesional efectivo

La literatura profesional de educadores y las investigaciones académicas reflejan un amplio consenso sobre las principales dimensiones del desarrollo profesional efectivo. La Tabla 1 presenta un resumen de este consenso. Los datos de esta visión consensuada tienen muy en cuenta los estándares originales para el desarrollo profesional adoptados por la National Staff Development Council en 1995 (Sparks y Hirsch, 1977; Sparks, 1995)². Desde este punto de vista, el desarrollo profesional efectivo está focalizado en la mejora del aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de las destrezas y el conocimiento de los educadores. En una determinada escuela o sistema escolar, las actividades específicas de desarrollo profesional deberían partir de una misión o propósito bien articulados en cuanto a la organización y tales propósitos deberían estar anclados en algún principio sobre el aprendizaje de los estudiantes. Así, por ejemplo, una escuela o sistema podrían decir que sus objetivos para un determinado periodo de tiempo tendrían que ver con la mejora del conocimiento y destrezas actuales de los estudiantes en lectura, escritura y matemáticas a partir de mediciones extraídas de los portafolios del trabajo de los estudiantes, evaluaciones basadas en el currículo y exámenes a nivel estatal o de distrito. Desde esta amplia declaración de objetivos, la escuela o el distrito deben derivar expectativas focalizadas más específicamente en ciertos dominios –por ejemplo, destrezas básicas en lectura o escritura entre estudiantes con problemas de aprendizaje en los primeros grados, habilidades en inferir o solucionar problemas en álgebra en los grados intermedios, interpretación y análisis de escritos expositivos y técnicos en los grados superiores.

TABLA 1

² Ver *Apéndice A* para informarse acerca de los estándares revisados del NSDC.

Desarrollo Profesional: La visión consensuada

- Se centra en una misión bien articulada o propósitos anclados en el aprendizaje y destrezas de los estudiantes de las disciplinas básicas.
- Se deriva del análisis del aprendizaje de los estudiantes de contenidos específicos en un contexto específico.
- Se centra en aspectos específicos del currículo y didáctica:
- Derivadas de la investigación y prácticas ejemplares
- Conectadas con aspectos específicos de la instrucción y el aprendizaje de los estudiantes de disciplinas académicas y destrezas en los contextos de aulas reales.
- Engloba una teoría claramente articulada o un modelo de aprendizaje adulto.
- Desarrolla, refuerza y confirma la validez del trabajo en grupo:
 - Prácticas colaborativas en las escuelas
 - Redes entre escuelas.
- Supone la participación activa de los líderes y personal de la escuela
- Mantiene el foco en el tiempo-mejora continua.
- Modelos de práctica efectiva:
 - Desarrolladas en escuelas y aulas
 - La práctica está conforme a los mensajes
- Usa de valoraciones y evaluaciones:
 - Comprobación activa del aprendizaje de los estudiantes
 - Retroalimentación en el aprendizaje y práctica del profesor

La cuestión clave aquí es que el desarrollo profesional, si se focaliza en el aprendizaje de los estudiantes, debe ajustarse en algún punto a fin de acercarse mejor a las dificultades con las que se encuentran los estudiantes reales en un aula real, lo mismo que para objetivos sistémicos más amplios. De manera análoga, el desarrollo profesional efectivo guarda una estrecha relación con cuestiones de contenido y de didáctica que los educadores se plantean –o deberían plantearse– acerca de las consecuencias de sus prácticas docentes para estudiantes reales, lo mismo que sobre cuestiones generales en cuanto a la práctica efectiva de la enseñanza.

El desarrollo profesional pone lo general y lo validado externamente en contacto con lo específico y lo contextual. Así, por ejemplo, una escuela elemental en la que los niveles de lectura siguen siendo bajos y continúa habiendo algunos estudiantes que tienen dificultades de decodificación básica y de comprensión podría centrar sus actividades de desarrollo profesional en estrategias de enseñanza para mejorar las destrezas de los estudiantes en esos dominios –especialmente en el caso de aquellos que trabajan bien en conexión con los programas específicos de lectura de las escuelas. O un Instituto de Secundaria que esté luchando con la introducción de un nuevo requerimiento para que todos los estudiantes demuestren un conocimiento de álgebra básica podría enfocar sus esfuerzos de desarrollo profesional en estrategias de implicación de aquellos estudiantes sobre los que inicialmente no se disponía de expectativas de dominio de ese nivel de matemáticas.

De acuerdo con el enfoque consensuado, la práctica del desarrollo profesional, donde quiera que se centre y donde quiera que se realice, debía encarnar un modelo claro del aprendizaje adulto explicable a los que en él participen. Aquellos que se comprometen en el desarrollo profesional deberían estar en disposición de mencionar explícitamente qué conocimientos y destrezas nuevos van a aprender los educadores como consecuencia de su participación, cómo estos nuevos conocimientos y destrezas se van a manifestar en su práctica profesional, y qué tipo de actividades específicas son las que van a conducir a este aprendizaje.

El desarrollo profesional, en el enfoque consensuado, debería ser diseñado para desarrollar las capacidades de los profesores para trabajar colectivamente sobre problemas de la práctica, dentro de sus propias escuelas y con prácticos en otros contextos, lo mismo que para apoyar el desarrollo de conocimiento y destrezas de educadores individuales. Esta visión deriva del supuesto de que el aprendizaje es esencialmente una actividad colaborativa, más que individual, –que los educadores aprenden más poderosamente en conjunción con otros que están luchando con los mismos problemas– y que el objetivo esencial del desarrollo profesional debe ser la

mejora de las escuelas y del sistema educativo, no sólo la mejora de los individuos que trabajan en ellas. La mejora de las escuelas y los sistemas escolares, del mismo modo, tiene que comprometer el apoyo activo y colaborativo de líderes, no sólo tácito o implícito, y este apoyo debería manifestarse en decisiones sobre el uso del tiempo y el dinero.

El desarrollo profesional al servicio de la mejora requiere un compromiso con la coherencia y un enfoque dirigido a un largo período de tiempo. La misión y las metas de amplio alcance que conforman el desarrollo profesional debieran reflejar un camino de continuas mejoras en dominios específicos del aprendizaje de los estudiantes. Las actividades deberían ser continuas de un año al siguiente. A medida que las escuelas alcanzan un conjunto de objetivos, deberían moverse hacia otros más ambiciosos y los educadores debían demostrar continuidad y consistencia en la mejora de sus prácticas de dominios específicos de un año para otro. Así, por ejemplo, un distrito escolar podría diseñar amplias metas para la mejora del aprendizaje de los estudiantes en las áreas básicas de contenido académico. Entonces se podría trabajar con cada escuela un plan de acción más específico basado en el perfil de la población de estudiantes de cada escuela en particular y en las pautas de rendimiento, ajustando las expectativas de rendimiento con los avances que se produzcan cada año.

El foco del desarrollo profesional en la práctica realizada –la combinación de contenidos académicos y didácticos en una clase dada que es sensible a los aspectos del aprendizaje de los estudiantes en contextos específicos– requiere que la localización física del aprendizaje esté tan cercano como sea posible allí donde la enseñanza tiene lugar. Por lo tanto, el desarrollo profesional exitoso probablemente ocurrirá en los contextos de los centros y en sus aulas, mucho más que fuera de ellos, y esto probablemente suponga trabajar con profesores individuales o con pequeños grupos en torno a la observación de la enseñanza real. La proximidad a la práctica también requiere que la didáctica de quienes se dedican al desarrollo profesional sea lo más consecuente posible con la didáctica que se espera de los propios educadores. Y tiene que implicar a especialistas en el desarrollo profesional que, a través de la práctica experta, puedan modelar lo que esperan de las personas con quienes trabajan.

Finalmente, el desarrollo profesional exitoso –porque está específicamente diseñado para mejorar el aprendizaje de los estudiantes– debería ser evaluado de forma continua y fundamentalmente sobre la base de los efectos que tiene en los logros de los estudiantes.

Áreas potenciales de conflicto y desacuerdo

Dentro de este amplio consenso en lo esencial sobre el desarrollo profesional efectivo hay también bastante desacuerdo. Algunas asociaciones que representan las coaliciones de prácticos –tales como el National Staff Development Council (NSDC)– tienden a presentar sus recomendaciones como voluntarias y consensuadas. Ellos ven el proceso que sigue un centro escolar para crear unas estrategias de desarrollo profesional como una construcción de consenso –entre el sistema y su comunidad y entre los profesores y los administradores dentro de los centros. En sus propias palabras, “cada uno trabaja conjuntamente para identificar estrategias y desarrollar planes de acción coherentes con las metas generales del distrito” (Sparks, 1995). En realidad, el hecho de decidir sobre quién establece el propósito y el foco del desarrollo profesional suele ser a menudo un tema conflictivo, especialmente en sistemas con altas tasas de estudiantes con bajo rendimiento. El aprendizaje de los estudiantes es una función, en parte, de las expectativas de los adultos; cuando los profesores trabajan en escuelas cuyas expectativas sobre los logros de los estudiantes son crónicamente bajas o cuyas expectativas son muy diferentes, un consenso sobre el plan del desarrollo profesional sólo puede institucionalizarse de forma mediocre y con un bajo nivel de ejecución. Por lo tanto, conectar el desarrollo profesional con la mejora global de los logros de los estudiantes es probablemente conseguir claves sobre la enseñanza y el aprendizaje que tal vez nunca lleguen a producirse a través de un proceso de construcción de simple consenso.

Similarmente, la idea de voluntarismo plantea la cuestión de si los profesores serían capaces de elegir participar en actividades de desarrollo profesional en sus escuelas, de si las escuelas podrían ser requeridas para participar en un proceso global para determinar qué actividades de desarrollo profesional deben ofrecerse en ellas, y de si podría ser un proceso de mejora instructiva por todo el sistema que limite y centre las actividades de desarrollo profesional en las escuelas. Hay aquí dos principios fundamentales en pugna: el primero sugiere que el desarrollo profesional debería centrarse en la mejora de todo el sistema, lo que nos lleva a limitar la discreción a nivel individual y de la escuela; la otra sugiere que los profesores podrían desempeñar un mayor papel en

determinar el foco del desarrollo profesional, tanto para ellos como para sus escuelas. Esos principios pueden ser difíciles de reconciliar, especialmente en el contexto de un rendimiento de cuentas del sistema que enfatiza la medida del rendimiento de los estudiantes.

Otro aspecto dificultoso surge de la relación entre el desarrollo profesional y las evaluaciones del personal. Si el desarrollo profesional se produce en estrecha relación con el mundo de la práctica, entonces los que promueven el desarrollo profesional sin duda sabrán mucho sobre los puntos fuertes y débiles de los profesores con quien ellos trabajan. También, si los directivos están implicados de cerca en la planificación e implementación de las actividades de desarrollo profesional de los centros, pueden tender a tratar el conocimiento que han obtenido de la observación de la práctica de los profesores como algo útil en sus responsabilidades para evaluar a esos profesores. Una posibilidad es que los objetivos de aprendizaje del desarrollo profesional se corrompan por la posibilidad de que puedan usarlos para la evaluación. Otra posibilidad es que, en una escuela que funciona muy bien, el desarrollo profesional forme parte de un proceso ensamblado con la enseñanza y mejora de los adultos y los alumnos, hasta el punto de que resulte casi imposible separarlos en dos partes. Cualquiera que sea la visión que se tenga, la puesta en marcha activa del desarrollo profesional probablemente genere conflicto en cuanto a sus relaciones con la evaluación del profesorado.

Finalmente, la guía sobre el desarrollo profesional exitoso fracasa en resolver un importante aspecto del contenido *versus* el proceso. En general, los que abogan por enfoques clarividentes, sistemáticos de mejora escolar (ver Fullan, 1991) resaltan que, para cambiar los educadores de las escuelas, se necesita el desarrollo de destrezas y conocimientos sobre los fundamentos de resolver problemas de grupo y destrezas interpersonales. Al mismo tiempo, el desarrollo profesional que mejora el aprendizaje de los estudiantes debe implicar un duro y detallado trabajo en aspectos fundamentales de contenido y didáctica. En principio, no hay conflicto entre esos objetivos. En la práctica, tienden a posicionarse en una tensión constante. En algunos sentidos, es fácil para los profesores centrarse en aspectos del proceso –a expensas de aspectos de los contenidos y la didáctica (ver siguiente y Little, 1990)– porque el proceso puede estar enmarcado de tal modo que se eviten las preguntas difíciles de la autonomía del profesor y el control. Por ejemplo, podemos estar de acuerdo, como un asunto de proceso, en tratar todas las cuestiones de tipo didáctico así como aspectos de parecer personal. Pero hacerlo así puede significar que las decisiones sobre el desarrollo profesional pueden ser ampliamente personales también, desconectadas del conocimiento colectivo sobre la mejor práctica en la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Entonces, el panorama de la mejora a gran escala puede permanecer ambiguo.

LA PRÁCTICA DEL DESARROLLO PROFESIONAL: LO REAL

Mientras es evidente que el consenso sobre el efectivo desarrollo profesional ha influenciado los modos como las asociaciones profesionales e investigadores han retratado el campo, hay escasa evidencia de que este consenso haya tenido un efecto a gran escala sobre las prácticas de las escuelas y los sistemas escolares.

El sistema escolar usa un mayor o menor modelo estándar de enfoque para manejar las dimensiones del desarrollo profesional, y este modelo está ampliamente, si no del todo, reñido con el consenso sobre la práctica efectiva. Pocos distritos escolares tratan el desarrollo profesional como una parte de una estrategia global de mejora escolar. De hecho, pocos distritos tienen una estrategia global de mejora escolar. En su lugar, los distritos tienden a ver el desarrollo del personal como una actividad especializada dentro de una estructura burocrática. En unos casos, hay gente particular con roles específicos que trabajan con los profesores y los directivos sobre determinados contenidos. En otros casos, el desarrollo profesional está en función de ciertos programas categóricos diseñados para servir a poblaciones especiales de alumnos, tales como los alumnos de lengua inglesa, estudiantes con déficits culturales, estudiantes con dificultades de aprendizaje, o con altos niveles o superdotados. En algunos casos, los profesores individuales –y algunas veces las escuelas en su conjunto– son requeridas para tener un plan coordinado de desarrollo profesional. Ahora bien, estos planes no suelen ser más que una colección de actividades individuales de los profesores a lo largo de un curso escolar, sin un diseño general o un foco específico que relacione actividades particulares con unas estrategias o metas generales (Little, 1993).

Muchos sistemas escolares organizan el desarrollo profesional formal en determinados días. Los profesores son relevados de sus deberes regulares para participar en actividades que normalmente no están relacionadas con la práctica docente, excepto en el más amplio sentido de este término. Diseñadas para servir a la mayor audiencia posible, el amplio sistema de desarrollo profesional esté normalmente centrado en tópicos

específicos y desconectados –disciplina de los estudiantes, preparación de exámenes, cambios educativos a nivel de distrito o estatal– y acostumbran a producirse en contextos de grandes grupos lejos de las aulas y los centros. A menudo, estos días están específicamente acordados mediante pactos colectivos a nivel local, de manera tal que el desarrollo profesional llega a asociarse con un número específico de días concretos desconectados de cualquier tipo de estrategia focalizada para equipar a los profesores con el conocimiento y las destrezas que necesiten para mejorar el aprendizaje de los estudiantes en dominios específicos. Más relevante aún es el hecho de que las estructuras de incentivos bajo las cuales trabajan la mayoría de los profesores les recompensan con un aumento salarial por los cursos en que participan durante su propia jornada laboral y, en gran medida, fuera de los centros escolares y sistemas en los que trabajan, ya sea a través de vendedores privados o de Facultades de Educación. Normalmente no hay incentivos ni mucha ayuda para ajustar estos cursos a las propias prioridades de la escuela y del distrito. De este modo, muchos cursos están determinados por preferencias individuales del profesor.

La brecha

Todo lo que de un modo u otro uno pueda decir sobre el punto de vista del consenso del desarrollo profesional efectivo es, al menos, una teoría razonable de trabajo para el diseño de actividades de desarrollo profesional a gran escala. En respuesta a las demandas para el rendimiento de cuentas, puede ser correcto dirigirlo a mejorar las prácticas docentes y el aprendizaje de los estudiantes. Los principales elementos de la visión consensuada –una fuerte focalización en las metas de rendimiento en el conjunto del sistema nacional y en el conjunto del centro escolar, un fuerte énfasis en el conocimiento de los contenidos de los profesores y en las destrezas docentes que promueven una instrucción efectiva, teorías explícitas del aprendizaje adulto, el uso de contextos grupales, dirigir el aprendizaje cercano al punto de la práctica, etc.– son todas ellas cosas que podrían ser hechas operativas, evaluadas y estudiadas en cuanto a su efectividad en la mejora de las prácticas. Los términos de la visión consensuada son suficientemente claros para poder ser ampliamente comunicados. La guía de la visión consensuada es suficientemente amplia para ser aplicable en una variedad de lugares y adaptable a una variedad de contextos. Y finalmente, los conflictos potenciales que se derivan de la visión consensuada son problemas que pueden ser entendidos y anticipados.

La brecha en el conocimiento, entonces, no está tanto en saber a qué se parecería un auténtico desarrollo profesional cuanto en saber sobre cómo conseguir enraizarlo en la estructura institucional de los centros. El problema reside en conectar las prescripciones ideales del modelo de consenso con los problemas reales de la mejora a gran escala y el rendimiento de cuentas.

Es improbable que el hecho de pedir a las escuelas y a los sistemas escolares su compromiso en prácticas de desarrollo profesional más ilustradas, incluso bajo la presión de los sistemas basados en el rendimiento por resultados, acabe por tener mucho efecto sin guías más explícitas sobre como trasladar estas prácticas más ilustradas a las líneas principales de la vida escolar. Esta brecha en el conocimiento requiere una atención más explícita a la práctica de mejora.

Las variedades y costes del fracaso

Como he hecho notar antes, las relaciones entre el desarrollo profesional y rendimiento de cuentas son esencialmente recíprocas. Es una inversión en conocimiento y destrezas en vistas a conseguir un fin. Aquellos que están siendo “desarrollados” deben consentir en aprender lo que se les pide hacer y cómo hacerlo; aquellos que demandan resultados deben entender que al personal de la escuela se les está pidiendo que implementen prácticas que normalmente desconocen cómo hacerlo. Ambas partes podrían comprender que muchos aprendizajes ocurren a través del ensayo y el error, no a través de un proceso de pensamiento lineal. Es en este dominio de reciprocidad donde resulta más probable que tengan lugar los fracasos.

Judith Warren Little sugiere que el “modelo de formación” tradicional de desarrollo profesional –que asume que un cuerpo de destrezas claramente definido pueda ser transferido de los formadores a los profesores a través de procesos bien especificados– es ampliamente inapropiado, dada la complejidad de las tareas que son requeridas para todas las escuelas para ayudar a los estudiantes a obtener altos estándares académicos. Ella recomienda una variedad de enfoques que dan cuenta explícitamente de la dificultad del trabajo que se le requiere al profesorado a la hora de satisfacer nuevas expectativas, el nivel de compromiso y energía que van a necesitar para aprender y desarrollar nuevas prácticas efectivas, y la incertidumbre sobre si las soluciones

desarrolladas en el nivel externo funcionarán -en el nivel interno- en sus contextos específicos de clase (Little, 1993).

Los enlaces más directos entre el desarrollo profesional y rendimiento de cuentas fracasarán -o al menos serán relativamente ineficaces- en la medida en que conviertan el desarrollo profesional en un instrumento de control. Tendrán éxito en la medida en que comprometan a profesores y administradores para adquirir el conocimiento y destrezas que necesitan para resolver problemas y respondan a sus expectativas de alto rendimiento. Teniendo en cuenta que se les pide a las personas hacer cosas que no saben cómo hacer y, al mismo tiempo, no se les demanda incorporar sus propias ideas, valores y energías en el proceso de aprendizaje, el desarrollo profesional pasa de ser un proceso de construcción de capacidades a convertirse en una experiencia de exigencia de conformidad.

Las vías para fracasar son varias: los administradores pueden construir el desarrollo profesional como una forma de formación en destrezas específicas y aisladas que los profesores sienten que son limitadas o sin aplicabilidad en su trabajo real. El nivel de apoyo para los profesores y los administradores en el aprendizaje de nuevas prácticas puede ser demasiado débil en relación con las demandas que el aprendizaje y la implementación de nuevas prácticas van a suponer para ellos. Los problemas en conectar las nuevas prácticas con las demandas específicas que los profesores encaran pueden ser ignorados o dejados al margen por parte de los administradores o los que promueven el desarrollo profesional. O las nuevas prácticas por sí mismas puede que simplemente no funcionen tal como se pretendía.

El coste de esos fallos puede ser alto: la pérdida de credibilidad para el desarrollo profesional como una actividad esencial en la organización; la falta de compromiso para construir el conocimiento y las destrezas que profesores y administradores necesitan para ser efectivos; y una falta de determinación de la premisa de la mejora -esto es, la premisa de que la inversión en las destrezas y conocimiento del profesorado puede vincularse con la mejora de los rendimientos de los alumnos. Por último, hablaré de estas dimensiones bajo el rótulo de la construcción de capacidades. Por ahora, es importante reforzar la idea de que el desarrollo profesional y rendimiento de cuentas son procesos recíprocos que demandan un alto compromiso tanto político como en la práctica, y que el objetivo a largo plazo de invertir en destrezas y conocimiento del profesorado es el de incrementar las capacidad de los centros con el fin de resolver problemas acuciantes a través de la aplicación de la mejor práctica, no sólo para implementar soluciones de otros.

LA PRÁCTICA DE LA MEJORA: LLEVARLA DE AQUÍ PARA ALLÁ

En su forma más simple, la práctica de la mejora a gran escala es la movilización del conocimiento, destrezas, motivaciones, recursos y capacidades en las escuelas y en los sistemas escolares para incrementar el aprendizaje de los alumnos. Estrictamente hablando, la práctica de la mejora es compartir un conjunto de prácticas probadas y su despliegue colectivo para un fin común. No es propiedad de nadie en particular ni de alguien que esté a cargo de algún tipo específico de tareas. No es propiedad de los profesores o de los administradores ni de los que se dedican al desarrollo profesional. Es un conjunto común de prácticas compartidas a través de la profesión, al margen de los roles desempeñados.

La mejora a *gran escala* pretende llegar a *todo* el alumnado en *todas* las aulas y en todos los centros mediante el trabajo diario de profesores y directivos. La idea de *mejora* significa incrementos medibles en la calidad de la práctica de enseñanza y en las capacidades de los alumnos a lo largo del tiempo. Calidad y capacitación están en el eje vertical; el tiempo está en el eje horizontal; y la mejora es un tipo de movimiento que va en dirección noreste de un modo constante.

La mejora, tal como nosotros usaremos aquí el término, significa comprometerse en el aprendizaje de nuevas prácticas que funcionan, basadas en evidencias externas y en cotas de éxitos, a través de múltiples escuelas y aulas, en áreas específicas de contenido académico y su enseñanza, resultando una mejora continua de los logros académicos de los alumnos a lo largo del tiempo. La mejora no es una innovación aleatoria que tiene lugar en algunas clases o escuelas. *No* pone el foco en el cambio de los procesos o de las estructuras, como algo desconectado del contenido y su enseñanza. Y *no* se produce en forma de un episodio singular. La mejora es una disciplina, una práctica que requiere un foco, conocimiento, perseverancia y consistencia a lo largo del tiempo.

Nótese que el término “cambio” no se emplea en ninguna de estas definiciones. El cambio en el discurso de la educación está sobreutilizado y poco definido. El cambio es visto generalmente como algo

positivo, incluso cuando no consigue resultados discernibles. Las escuelas están acostumbradas a cambiar – promiscua y rutinariamente– sin producir mejora alguna. Cuando uso el término cambio (que es muy raramente), lo uso solamente para referirme a alteraciones específicas de las estructuras existentes, procesos, o prácticas que buscan dar como resultado alguna mejora. En otras palabras, cambio, en mi vocabulario, está motivado y juzgado por el estándar del aprendizaje de los alumnos.

La práctica de mejora a gran escala es el proceso por el cual las demandas externas para el rendimiento de cuentas son trasladadas a las estructuras concretas, procesos, normas y prácticas de enseñanza en las escuelas y en los sistemas escolares. El desarrollo profesional es el conjunto de actividades de construcción de conocimiento y destrezas que incrementa las capacidades de los profesores y los directivos para responder a demandas externas y para comprometerse en la mejora de la práctica y el rendimiento.

En este contexto, el desarrollo profesional es efectivo sólo en la medida en que compromete a los profesores y directivos en una mejora a gran escala. Este es un punto de vista

intencionalmente restringido e instrumental³. El desarrollo profesional, como es típicamente practicado, confunde el aprendizaje y desarrollo personal del individuo con el aprendizaje y desarrollo del individuo que contribuye a un mejor rendimiento de la organización. Cuando los profesores presentan planes individuales de desarrollo profesional, por ejemplo, suele quedar poco claro qué actividades se diseñan para incrementar su desarrollo individual y cuáles están diseñadas para mejorar sus prácticas como profesores en una organización particular con objetivos claros. Del mismo modo, los cursos y talleres que se ofertan para los créditos académicos suelen estar más centrados en los intereses individuales de los profesores y directivos y no tanto en el desarrollo de un cuerpo compartido de destrezas y conocimientos, necesarios para que las escuelas y distritos implementen un conjunto común de prácticas mostradas exitosas.

El desarrollo profesional, como usaré el término al referirme al contexto de mejoras a gran escala, es un *bien colectivo* más que un bien privado e individual. Su valor es juzgado por lo que contribuye a la capacidad de los individuos para mejorar la calidad de la instrucción en la escuelas y los sistemas escolares.

CÓMO EL DESARROLLO PROFESIONAL PUEDE FUNCIONAR PARA MEJORAR LAS ESCUELAS

Que el desarrollo profesional mejore la cualidad instructiva y los rendimientos académicos depende tanto de las características de la organización a cuyo servicio está, cuanto de las características de la actividad de desarrollo profesional en sí misma. Las dimensiones del desarrollo profesional efectivo, como apareció en la Tabla 1, encarna algunos supuestos muy buenos sobre el contexto organizativo en el que tiene lugar la actividad. Por ejemplo, cuando se centra el desarrollo profesional en una misión bien articulada o propósito anclado en el aprendizaje de los estudiantes, se está asumiendo que los líderes conocen las metas que se propone el sistema y pueden articularlas lo bastante específicamente como para identificar las actividades de desarrollo profesional particulares que son necesarias para apoyarlas. Cuando derivamos el desarrollo profesional de un análisis de lo que es necesario para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, estamos asumiendo que el sistema tiene la capacidad de captar una información útil y precisa sobre el aprendizaje de los estudiantes y que la gente en el sistema tiene la capacidad para aplicar esta información a la hora de tomar decisiones sobre los contenidos de enseñanza y el desarrollo profesional. Con el desarrollo y mantenimiento de grupos de trabajo se asume que hay tiempo durante el transcurso de la jornada laboral docente y que los profesores y los administradores tienen las normas y las destrezas que se requieren para grupos de trabajo productivos. Y así podríamos continuar con la lista. En este punto, cabe recordar el dicho: “Si tuviésemos un poco de jamón, podríamos tener algo de jamón y huevos –si dispusiésemos de algunos huevos”. De poco nos ayuda conocer a qué tipo de calidad respondería un determinado desarrollo profesional si las escuelas y los sistemas escolares son incapaces de apoyarlo.

³ Pero no muy diferente de las definiciones dominantes en la literatura sobre el desarrollo profesional. Por ejemplo, “El desarrollo del personal se define como la provisión de actividades diseñadas para incrementar el conocimiento, habilidades y comprensión de los profesores en modos que lleven a cambiar su pensamiento y actuación en clase. Esta definición limita el rango del desarrollo profesional a aquellas actividades específicas que incrementan el conocimiento, habilidades y la comprensión en modos que lleven a cambios en el pensamiento y en la acción (Fenstermacher y Berliner, 1985, 283). El olvido aquí es la conexión explícita con el aprendizaje de los estudiantes.

En suma, la práctica de la mejora tiene que ver, en gran medida, con impulsar al conjunto de las organizaciones –profesorado, directivos y escuelas– hacia la cultura, estructura, normas y procesos que apoyan la cualidad del desarrollo profesional al servicio del aprendizaje de los alumnos. Además, la práctica de mejora tanto a nivel individual como organizativo supone un dominio en algunos campos (ver Tabla 2): conocimiento y destrezas; motivaciones; y recursos y capacidad. El campo del conocimiento y destrezas responde a lo que las personas necesitan conocer a fin de mejorar la calidad y eficacia de su práctica, y bajo qué condiciones resulta más probable que las puedan aprender. El ámbito de incentivos responde a qué tipos de estímulos y recompensas la gente debería recibir para adquirir este conocimiento y usarlo para incrementar la mejora del rendimiento y apoyo. El ámbito de los recursos y la capacidad responde al nivel de apoyo material y a los tipos de capacidades –organizativas e individuales – que el sistema necesita para asegurar que el desarrollo profesional llegue a alcanzar una mejora a gran escala.

Conocimiento y destreza

La práctica de la mejora implica la adquisición de nuevo conocimiento, la conexión de este conocimiento con las destrezas necesarias para una práctica efectiva y la creación de nuevos contextos donde el aprendizaje pueda tener lugar. Como ejemplo, podemos tener en cuenta algo que ha llegado a ser un problema central del rendimiento de cuentas basado en resultados en los Institutos de Secundaria –enseñar álgebra a todos los estudiantes de educación secundaria.

Ámbitos en la práctica de la mejora a gran escala	
➤	Conocimiento y destrezas de los alumnos <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ¿Qué necesitan conocer y ser capaces de hacer los estudiantes? <input type="checkbox"/> ¿Bajo qué condiciones lo van a aprender?
➤	Conocimiento y destrezas del profesorado <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ¿Qué necesitan conocer y ser capaces de hacer los profesores para ayudar a sus alumnos a obtener el éxito? <input type="checkbox"/> ¿Bajo qué condiciones lo van a aprender?
➤	Incentivos <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ¿Qué recompensas y penalizaciones refuerzan la mejora a gran escala? <input type="checkbox"/> ¿Quién va a recibir esos incentivos y quién lo decide, usando qué criterios?
➤	Recursos y capacidad <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ¿Qué tipo de apoyo material conducen a una mejora a gran escala?

Esta meta, aparentemente razonable, da lugar a toda una serie de problemas prácticos. Cuando los estudiantes llegan a noveno y décimo grado, su nivel de logros en matemáticas es normalmente bastante grande. Históricamente, el álgebra se enseñaba ampliamente a los estudiantes en el límite del “college”, aquellos que representaban el rango superior de capacitación y que, quizás, tenían un nivel superior de motivación para dominar la nueva materia. El nuevo foco en incrementar el número de estudiantes que cogen álgebra significa más clases de álgebra, lo que significa más profesores de álgebra –todo en un mercado donde los profesores de matemáticas son escasos.

La mayor parte de los Institutos de Secundaria resuelven este problema reclutando profesores con inadecuadas destrezas en matemáticas para la enseñanza de las clases adicionales, y los asignan normalmente a clases con un bajo rendimiento de los estudiantes. Además, muchas de las escuelas de secundaria van a continuar enseñando en cada una de las clases de álgebra con los métodos que han sido siempre usados para enseñar a estudiantes bien preparados en el límite del “college”, ahora añadiendo secciones. Se emplean así profesores cuya principal competencia puede que no esté precisamente en la enseñanza de las matemáticas, a quienes también sitúan en clases de refuerzo –impartidas después de la escuela, ampliando los periodos de clases durante los días regulares, o sesiones durante el verano– para acomodar a los alumnos que fracasan en el dominio de los contenidos, bien porque ellos tienen dificultad con las matemáticas o porque sus clases de álgebra habían sido ya mal impartidas desde el primer momento.

En otras palabras, la respuesta escolar a los requerimientos de que todos los estudiantes aprendan álgebra es hacer ajustes marginales en la estructura organizativa (clases de refuerzo, más secciones), mientras el conocimiento y las destrezas de los profesores permanecen, en lo esencial, intocados. Lo que ignora este enfoque, por supuesto, es que los requerimientos del álgebra presentan un problema de enseñanza al que pocas escuelas se han enfrentado antes –cómo hacer frente a un amplio rango de destrezas y conocimientos matemáticos entre los estudiantes y los profesores. Enfrentarse a este problema de enseñanza requerirá que todo el mundo involucrado en la enseñanza del álgebra aprenda algo nuevo tanto sobre el contenido cuanto sobre la didáctica específica, en la medida en que resultan fundamentales para que los estudiantes lleguen a poseer un amplio rango de destrezas y de niveles de preparación.

Hay muchos otros ejemplos similares: los estudiantes de los primeros grados de quienes se espera que lleguen a demostrar un cierto dominio de los textos escritos en un lenguaje que ellos todavía no comprenden; los estudiantes que llegan a octavo y décimo con expectativas de ser capaces de elaborar interpretaciones escritas de textos sobre los que ellos no tienen aún las destrezas lectoras suficientes para entenderlos; los estudiantes en la escuela secundaria que funcionan bien en las cuestiones que implican recuerdos factuales, pero a los que nadie ha enseñado a responder a cuestiones que requieren interpretaciones y análisis. Todos esos problemas tienen una estructura común. De hecho, en el mismo nivel, tienen el mismo problema: todos implican un aspecto fundamental de práctica que cambia la estructura actual de la escuela, y todos ellos requieren más conocimientos y destrezas de las personas que trabajan allí. Todos ellos precisan de personas en la organización, no sólo para hacer un trabajo diferente, sino para pensar de modo diferente sobre la naturaleza y el objetivo de su trabajo. Y todos ellos requieren un alto grado de cooperación entre las personas con diversos roles para desplegar las destrezas y el conocimiento que son necesarios para ayudar a los estudiantes con muy diferentes niveles de interés a formarse para alcanzar las altas expectativas propias del aprendizaje. Estos problemas también manifiestan los aspectos más débiles de las escuelas y de los sistemas escolares como organizaciones. Sus soluciones precisan que los profesores tradicionalmente aislados pasen a actuar en concierto con otros alrededor de unos mismos aspectos de contenido y práctica, y requieren también administradores que jueguen un papel más activo en la provisión y la mejora de la enseñanza.

Pero por muy interesantes que resulten, no cabe duda que estos problemas se sitúan en un dominio sobre el cual nosotros ya poseemos un buen conocimiento. Esto es lo que, en resumen, la investigación nos dice sobre las distintas cuestiones relativas al conocimiento y a las destrezas en la mejora de la práctica:

1. La competencia en la enseñanza existe. Puede identificarse y puede incrementarse a través del desarrollo profesional, pero no necesariamente apoya la mejora de los logros de los estudiantes.

El conocimiento necesario para una enseñanza efectiva está ligado a tres ámbitos: (1) un conocimiento profundo de la materia (por ejemplo, historia y matemáticas) y de las destrezas (por ejemplo, lectura y escritura) que son objeto de enseñanza; (2) una competencia en la práctica docente que rebasa las áreas de contenido específicas o “el conocimiento pedagógico general”; y (3) una competencia en la práctica docente que atiende a los problemas de enseñanza y aprendizaje asociados con materias específicas y cuerpos de conocimiento a los que coincidimos en denominar “conocimiento didáctico del contenido”.

Los profesores noveles difieren en alto grado de los profesores expertos en su dominio en estos ámbitos y en su habilidad para utilizarlos. Por ejemplo, difieren en el conjunto de ejemplos y de estrategias que pueden usar para explicar conceptos difíciles a los alumnos, en el abanico de estrategias que pueden emplear para implicar a los alumnos que tienen diferentes niveles de rendimiento, y en el grado de fluidez y automatización con que emplean las estrategias que conocen. El desarrollo profesional que da lugar a cambios significativos en la práctica se centra explícitamente en estos ámbitos de conocimiento, implica a los profesores en el análisis de su propia práctica, y proporciona oportunidades para que los profesores observen a expertos y, al tiempo, para ser observados por y para recibir *feedback* de estos expertos. Otro aspecto de la pericia en la enseñanza, sin embargo, es que funciona algunas veces contra la mejora. Cuando las prácticas profundamente asentadas de los profesores expertos se enfrentan con nuevos modelos de prácticas, cuando a los profesores se les pide que se cuestionen lo que piensan sobre el rango del conocimiento y habilidades de los estudiantes de una determinada clase, ciertas creencias atrincheradas pueden entrar en funcionamiento en contra de la adquisición de nuevos conocimientos. Así, un aspecto en la mejora de la calidad de la enseñanza suele ser a menudo el *desaprender* creencias y prácticas implícitas que están firmemente asentadas y que funcionan contra el desarrollo de prácticas nuevas y más efectivas (Borko y Putnam, 1995; Feiman-Nemser, 1983; Clark y Peterson, 1986).

Así mientras que la competencia existe, importa y puede ser mejorada, no es verdad que la experiencia sea similar a la competencia. Esto es, el conocimiento profundo en aquellos dominios que resultan necesarios para llegar a ser un práctico potente y fluido no se producen de forma automática, ni incluso fidedigna, como un resultado de la práctica continuada. De hecho, la evidencia es sustantiva sobre cómo la primera socialización de los profesores, unida con el aislamiento de la enseñanza, no hace más que socializar rápidamente a los noveles en la dirección seguida por Feiman-Nemser cuando habla de un punto de vista de la enseñanza “utilitario”, caracterizado por el foco estrecho y por las rutinas más que por un aprendizaje activo y por la profundidad del conocimiento (Feiman-Nemser, 1983, 156). La disyunción entre la experiencia y la pericia es una dimensión a la que volveremos, pero es importante reconocer que, en un sistema que valora la pericia y su diseminación, puede ser necesario hacer juicios sobre quien la posee y que aventaja al punto de vista convencional según el cual la experiencia nos lleva inevitablemente a la pericia.

2. Aprender es un proceso tanto individual como social. Apropiarse del aprendizaje individual para el beneficio de una iniciativa grupal depende de estructuras que apoyen la interdependencia en modos serios y sustantivos.

Hoy en día se argumenta con bastante frecuencia, como se hace en la visión consensuada del desarrollo profesional, que los profesores aprenden a través de la interacción social sobre problemas de la práctica y que el incremento del aprendizaje del profesor requiere apoyo para la interacción colegiada donde los profesores pueden trabajar en nuevas prácticas.

Una parte sustancial de la investigación en este campo adopta su dirección conceptual de la idea de “comunidades de práctica”; es decir, redes de trabajo social informales de gentes que comparten ideas concretas, valores y normas sobre su trabajo (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998). Mientras está claro que la creación de redes de trabajo social puede tener un efecto significativo en el desarrollo de nuevas prácticas entre profesores con experiencia (por ejemplo, Stein, Smith y Silver, 1999), parece también claro que ciertas formas de trabajo colegiado funcionan contra la mejora. Actividades mandadas que tienen poco o nulo propósito o utilidad, actividades que hacen hincapié en los aspectos sociales de la colegialidad sobre el uso de la colegialidad para incrementar la práctica docente, y formas de interacción que no están fundamentadas en la búsqueda para mejorar los logros de los estudiantes –todas esas formas de colegialidad es fácil que acaben por alejar las formas del trabajo cooperativo de la cuestión de la mejora (Bird y Little, 1986; McLaughlin y Yee, 1988; Brown, Collins y Duguid, 1989; Hargreaves, 1991; Huberman, 1995). En general, la estructura escolar existente, que está organizada para reforzar el trabajo y la resolución de problemas aisladamente, hace que la colaboración sea muy costosa. De ahí que las actividades de desarrollo profesional colaborativas que no comprometen y no demuestran ser útiles a los profesores y administradores pueden conducir rápidamente a un acuerdo cínico o a una resistencia abierta.

3. La práctica y los valores cambian cuando se dan en concierto. Ambos son importantes y ambos deberían ser el foco de los nuevos aprendizajes para profesores y administradores.

Comienzo por afirmar que los sistemas de rendimiento de cuentas basados en resultados exigen de las personas que trabajan en las escuelas que hagan cosas que, en realidad, no saben cómo hacerlas. Están así demandando a muchas personas que hagan algo que ellos creen que no es posible e incluso no piensan que sea deseable. Los profesores con experiencia a menudo tienen unas ideas muy fuertes y fijas sobre qué estudiantes pueden dominar altos estándares académicos y cuáles no. También tienen ideas muy fuertes sobre qué tipos de prácticas van a funcionar con sus estudiantes y cuáles no. Estas ideas están formadas a partir de la experiencia, los valores personales y el conocimiento de la enseñanza y el contenido. A causa de sus condiciones de trabajo, muchos profesores tratan determinados aspectos de la práctica de un modo muy particular. Así, resulta bastante probable que una amplia guía sobre la práctica docente o incluso guías muy específicas sin una fuerte conexión con las circunstancias particulares o el currículo específico que deba enseñarse, tendrán un efecto escaso o casi nulo en la práctica.

La mejora en la práctica instructiva requiere un cambio en las creencias, normas y los valores sobre lo que es posible conseguir lo mismo que en las prácticas habituales diseñadas para alcanzar los logros. En otras palabras, la mejora requiere una teoría de aprendizaje individual. Este es un campo en el que probablemente no tengamos un alto nivel de desacuerdo sobre la teoría de trabajo correcta. A corto plazo, es probablemente más importante tener una teoría explícita de trabajo que tener alguna teoría particular de trabajo. Un ejemplo, muy especificado y probado, de una teoría del aprendizaje individual y mejora es la teoría de Guskey (1989) sobre la actitud y cambio perceptivo de los profesores. Él argumenta que la práctica cambia las actitudes y no al revés. Más que exhortar a los profesores a creer que los estudiantes pueden aprender de modo diferente, o que diferentes estudiantes puedan aprender a niveles superiores, y luego mostrar a los profesores las prácticas que acompañan a esas creencias, Guskey argumenta que los profesores deben intentar realmente estas nuevas prácticas con aquellos estudiantes a quienes, en su opinión, tales prácticas resultarían problemáticas. Si las nuevas prácticas tienen éxitos con esos estudiantes, entonces los profesores tienen la oportunidad de reflexionar acerca de sus valores y actitudes y sobre los cambios que es necesario introducir en ellas como resultado de esta experiencia. Guskey descubrió que los profesores que eran capaces de utilizar ciertas prácticas satisfactoriamente “expresaban actitudes más positivas sobre la enseñanza e incrementaban la responsabilidad personal hacia el aprendizaje de los alumnos” (Guskey, 1989, 444). Concluye que los cambios en las actitudes y creencias generalmente siguen, más que preceden, a cambios de comportamiento.

Una importante implicación de la teoría de Guskey es que la instrucción en sí misma es probablemente la forma más potente del desarrollo profesional que se da en las escuelas. Esta realidad organizativa puede operar conjuntamente a favor y en contra de la mejora. Guskey lo expone de esta forma: “Las prácticas instructivas que la mayoría de profesores veteranos emplean están construidas, en gran medida, en base a sus experiencias en la clase. Las prácticas que les parece que “funcionan”, esto es, que dan lugar a los resultados de aprendizaje deseados, son conservadas; las otras son abandonadas. Por lo tanto, un determinante clave del cambio perdurable en la práctica docente son los resultados demostrables en términos del rendimiento de los alumnos. Las actividades que demuestran ser exitosas tienden a ser repetidas mientras que las que no son satisfactorias, o para las que no hay evidencia del éxito, son omitidas” (Guskey, 445). Se deduce que, si la mayor parte de aquello que los profesores aprenden sobre la práctica lo aprenden de su propia práctica, es imperativo construir las condiciones y el contexto de esa práctica como un auténtico soporte de un nivel alto y acumulado de logros para todos los estudiantes. Lo que nos lleva al último principio bajo el conocimiento y las destrezas, que es ...

4. El contexto es importante.

La mejora requiere una comprensión o teoría más o menos específica sobre lo que importa en un contexto dado –un aula, una escuela, un sistema escolar– en línea con los objetivos y estándares generales que han servido para juzgar los resultados. Cualquier sistema de rendimiento de cuentas, cualquier sistema de mejora, cualquier estrategia de desarrollo profesional deben poner en relación las particularidades del colectivo de estudiantes, el aula, la escuela y el sistema con aquellas demandas generales que se producen sobre el conjunto del sistema escolar.

El nivel de competencia entre los profesores es importante. Determina el punto de partida del trabajo sobre metas instructivas y, por lo tanto, la capacidad de desarrollo profesional de las escuelas y los sistemas escolares. El nivel de experiencia de los profesores, el conocimiento de las materias y la facilidad con el trabajo en colaboración forman la base fundamental para desarrollar normas de grupo y formas de colaboración alrededor de prácticas instructivas específicas. Los estudiantes, sus conocimientos y destrezas preferentes, sus contextos familiares y de comunidad, y sus experiencias educativas previas influyen en las actitudes de los profesores, las expectativas y las prácticas. Las normas, los valores y las expectativas que tienen los profesores sobre el aprendizaje de los alumnos y sobre su propia práctica guían el foco de los profesores en nuevas prácticas que ven como útiles para su trabajo diario. Si bien posible y, en realidad, necesario, disponer de amplios estándares de calidad y de rendimiento para la práctica de la enseñanza e incluso prioridades específicas para aquellas áreas de contenido y niveles de etapa que puedan resultar prioritarios para el desarrollo profesional, no cabe duda que esta amplia guía tiene una traslación complicada para que determinadas escuelas y profesores la usen para mejorar el sistema en su conjunto.

En general, el conocimiento y las destrezas son el centro de la mejora de la escuela. Si uno no conoce qué tipo de conocimientos y destrezas son requeridas para mejorar el aprendizaje de los alumnos, si no podemos reconocer los diferentes niveles de pericia en el conocimiento básico y si no se dispone de una teoría de trabajo

para cómo construir gran pericia en la práctica de la enseñanza, entonces es improbable que el disponer de más recursos dedicados al desarrollo profesional pueda llegar a producir diferencias en el aprendizaje de los estudiantes.

Incentivos

Todo plan de mejora tiene que hacer frente a las motivaciones individuales y de grupo; su interés por perseguir un propósito común a través de una actividad colaborativa que probablemente comporta un gran esfuerzo, incertidumbre y alteración en las normas establecidas y hábitos. La cuestión del motivo es especialmente significativa para la escuela típica, donde mucha gente experimenta su trabajo como algo difícil y complejo sin la carga adicional del esfuerzo colaborativo. Son pocos los que se comprometen deliberadamente en prácticas que saben que resultan ineficaces; la mayoría de los educadores tienen buenas razones para pensar que hacen el mejor trabajo que pueden bajo las circunstancias en que éste se desarrolla. Pedirles que se comprometan en un trabajo que sea significativamente diferente del que normalmente hacen requiere una poderosa razón y un fuerte incentivo. Esto es probablemente el aspecto del rendimiento de cuentas basado en resultados y mejora que ha recibido la menor atención.

En general, la teoría del rendimiento de cuentas basado en resultados es que el hecho de proporcionar a las comunidades, padres, profesores y administradores evidencias del rendimiento de los alumnos, unido con recompensas y castigos por altos y bajos rendimientos, estimulará a las escuelas y los sistemas escolares a centrarse en hacer lo que sea necesario para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Hoy sabemos, por supuesto, que hay serios problemas con esta teoría: La gente en las escuelas no suele saber qué hacer para resolver los problemas y no tiene acceso a los recursos que son necesarios para aprender. Las escuelas y los sistemas escolares suelen hacer cosas –enseñar ítems de test más que el contenido real, por ejemplo– que manifiestamente son malas prácticas educativas, pero que les ayudan a alcanzar rápidamente los resultados superiores de un test. Y, bajo el nuevo sistema basado en el rendimiento, las escuelas suelen competir por aquellos alumnos que prometen ser los mejores, más que aprender a cómo educar satisfactoriamente a los alumnos que tienen.

Las ideas sobre el uso de incentivos que acompañan el rendimiento de cuentas basado en resultados están casi sin desarrollar. Los incentivos que están al alcance de los políticos son instrumentos bastante mal pulidos: publicación de las puntuaciones obtenidas en los tests; promoción de los estudiantes, retención y graduación; identificación y clasificación de las escuelas por niveles de rendimiento; recompensas monetarias para los individuos y las escuelas; y el hacerse cargo o reconstituir aquellas escuelas que fracasan. La característica que comparten todos estos incentivos es que prácticamente no guardan relación alguna con el conocimiento y la práctica de la mejora. Los datos, los castigos, el drama administrativo de ponerle nombre al fracaso o señalar la culpabilidad –nada de esto le dice algo a las personas de la escuela sobre cómo avanzar en el aprendizaje de los estudiantes y de los adultos. En otras palabras, la cuestión importante para el diseño de un proceso de mejora efectivo no es tanto qué incentivos externos están disponibles para presionar a los centros escolares para niveles más altos de rendimiento, sino más bien cuáles de las *respuestas* dadas por las escuelas y el sistema escolar pueden llegar a incrementar más probablemente el aprendizaje y el rendimiento.

De hecho, mientras hay muchos problemas con el diseño e implementación de sistemas de rendimiento de cuentas basados en resultados, la dificultad más seria tiene que ver con lo inadecuado de las respuestas que las escuelas y los sistemas escolares han dado a las iniciativas políticas. Y en la mayoría de los casos no es culpa suya. Muchas escuelas no están preparadas para responder con eficacia a algunos sistemas de rendimiento de cuentas basados en resultados, ya estén bien o mal diseñados. Puesto que la preparación de las escuelas es una cuestión tan central, cobra entonces sentido observar el proceso de mejora en el nivel del aula y de la escuela desde la perspectiva del sistema en su conjunto. ¿Qué clase de incentivos pueden llegar a comprometer, con mayor probabilidad, a los profesores y los administradores en el desarrollo profesional que mejora la práctica? La investigación nos da indicaciones útiles sobre esta cuestión.

1. El rendimiento de cuentas interno precede al rendimiento de cuentas externo y es una precondition para cualquier proceso de mejora.

Las escuelas no tienen “éxito” a la hora de responder a indicaciones o presiones externas a menos que tengan su propio sistema interno para alcanzar acuerdos sobre la buena práctica y para hacer manifiestos estos

acuerdos en aspectos organizativos y didácticos. Conocemos esto a partir de algunos estudios de escuelas eficaces –o sea, las escuelas que tienen los programas de desarrollo profesional más efectivos y las escuelas que se acomodan más satisfactoriamente al rendimiento de cuentas. Estas escuelas tienen un foco interno claro y fuerte en dimensiones como la instrucción, el aprendizaje de los estudiantes y las expectativas de rendimiento para los profesores y los estudiantes. En la academia, llamamos a esto un “sistema de rendimiento de cuentas interno” poderoso. Queremos significar con ello que hay un alto nivel de conjunción entre los profesores individuales acerca de lo que pueden hacer y sobre su responsabilidad para la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Este tipo de escuelas también tienen expectativas compartidas entre los profesores, los administradores y los estudiantes sobre qué constituye un buen trabajo y un conjunto de procesos para observar si esas expectativas se están cumpliendo (Newmann, King, *et. al.*, 2000; Little, 1993; Abelman y Elmore *et. al.*, 1999).

Ninguno de los incentivos que se administren de modo externo, ya se trate de recompensas o de sanciones, dará como resultado automático la creación de un proceso de mejora efectiva dentro de las escuelas y los sistemas escolares. Ni puede haber incentivos que necesariamente tengan un efecto predecible a través de todas las escuelas. El efecto de los incentivos depende de la capacidad de cada escuela o de los distritos escolares para comprender el alcance del propio incentivo, traducirlo en planes de acción concretos y efectivos, y ejecutar esas acciones. Los incentivos tienen efectos diferenciales, dependiendo de la capacidad del contexto de acción en el que operen, y estos efectos diferentes de los sistemas de rendimiento de cuentas son relativamente predecibles. Las escuelas con sistemas débiles de rendimiento de cuentas probablemente responderán a los incentivos externos de forma fragmentada, incoherente e ineficaz. Escuelas con sistema de rendimiento de cuentas interno relativamente fuerte probablemente responderán en modos más efectivos y coherentes.

2. Los incentivos más directos son los que están circunscritos al propio trabajo; cuanto más distanciado esté del trabajo, menos poderoso y predecible resultará el efecto del incentivo.

El personal de la escuela estará probablemente más dispuesto a trabajar colaborativamente para mejorar el rendimiento si el propio trabajo es recompensado y si la recompensa externa apoya y refuerza el trabajo que es visto como instrumental en relación a la calidad y el rendimiento incrementado. Kelley, Odden y sus colegas estudiaron los efectos de los sistemas de recompensas basados en los rendimientos de las escuelas –sistemas que proporcionan recompensas monetarias para las escuelas en virtud de los logros en los avances de los estudiantes. Observaron que las recompensas monetarias suelen ser citadas por los profesores por su importancia, pero que los profesores también valoran su propia satisfacción personal en ver las mejoras de los logros de los estudiantes, las oportunidades para trabajar con otros profesores en problemas de enseñanza, y un sentido de solidaridad en conseguir las metas conjuntas de la escuela y el reconocimiento público de su éxito. Los profesores también se comprometen en su propio análisis de costes/beneficios de los incentivos de rendimiento externo. Se dieron cuenta que los profesores calculaban activamente el valor, tangible e intangible, de las recompensas frente al incremento de presión y el estrés que siempre va aparejado al rendimiento de cuentas basado en resultados, llegando a expresar sus propias dudas sobre la probabilidad de que los políticos llegasen realmente a cumplir sus compromisos si las escuelas lograban demostrar las mejoras en una amplia escala (Kelley, Odden *et. al.*, 2000).

Dada la estructura atomizada de la mayor parte de las escuelas, parece improbable que recompensas externas, en sí mismas y por sí mismas, transformen estas organizaciones en entornos coherentes y favorecedores del aprendizaje de estudiantes y adultos. Un escenario más probable, en paralelo con los argumentos de Guskey, es que los profesores y los administradores lleguen a aprender el valor de una colaboración exitosa desde la experiencia y sean capaces de establecer a continuación la conexión entre este trabajo y las recompensas o sanciones externas. Parece probable que, dentro del trabajo, las evidencias visibles del aprendizaje de los estudiantes se conviertan en el factor de motivación más inmediato para la mejora continua. Sin duda también tiene sentido asumir que los profesores y los líderes escolares verán estabilidad en el nivel de recursos comprometidos para mejorar como una condición básica para la inversión de su propio esfuerzo incrementado. De este modo, el trabajo en sí mismo se convierte en la principal motivación para el aprendizaje y la mejora. Si el trabajo no es comprometedor y si no se demuestran sus beneficios para el aprendizaje de los estudiantes, cualquier tipo de incentivo acabará por producir efectos débiles y poco fiables.

3. Tanto los incentivos individuales como los colectivos, hábilmente diseñados, pueden apoyar el desarrollo profesional y la mejora a gran escala.

Los incentivos centrados en la escuela son recompensas colectivas, corresponden a la escuela en su conjunto o a los individuos que trabajan en ella en base a su rendimiento colectivo. ¿Qué hay sobre las recompensas individuales –recompensas que corresponden a profesores y administradores en particular en virtud de sus trabajos individuales? Hay un motivo de preocupación en relación al hecho de que los incentivos individuales puedan reforzar la actual atomización que se da en las escuelas. Como dije antes, los profesores individuales acumulan puntos sobre su salario y el ascenso va subiendo de categoría en función de los créditos académicos acumulados por su participación en cursos que pueden no tener ninguna relación con el rendimiento de su escuela. Muchos distritos ofrecen también actividades de desarrollo profesional, bajo el criterio de disponibilidad, en las que los profesores se inscriben a título individual, normalmente desconectadas de algún plan de mejora escolar o de prioridad en su ámbito escolar. Los talleres de gran grupo y los seminarios por nivel escolar, tan típicos del desarrollo profesional que hoy se estila, también suelen estar débilmente relacionados con las necesidades reales de sus clases. Así, la estructura del desarrollo profesional refleja y refuerza la estructura atomizada y de incentivos individuales que caracteriza a la escuela y al sistema escolar. Esto, a su vez, socava la posibilidad de usar los recursos colectivos –el tiempo de los profesores y los administradores y el dinero que se gasta en pagar a expertos de fuera– para apoyar una mejora coherente y colectiva de la práctica. A este nivel, las recompensas individuales y los incentivos en el trabajo entran en colisión con los objetivos de mejora general.

Sin embargo es posible diseñar un sistema de recompensas individuales que refuerce la mejora a gran escala. No todos los incentivos para la mejora a gran escala tienen que ser colectivos, y es posible que los incentivos individuales jueguen un papel poderoso en todo proceso de mejora. Odden y Kelley, por ejemplo, han propuesto un sistema de compensación basado en el conocimiento y destrezas que vincula los incrementos salariales individuales, el incremento de escala y los complementos con las actividades de desarrollo profesional y con competencias demostradas en los ámbitos de la práctica que son importantes para la escuela y la mejora del sistema en su conjunto (Kelley y Odden, 1995). Así, los profesores pueden ser recompensados por avanzar y demostrar conocimientos y destrezas en nuevas estrategias docentes para enseñar a leer y escribir o enseñar matemáticas que estén enmarcadas dentro del plan de los objetivos de rendimiento de la escuela y/o del sistema escolar. De modo similar, pero más ampliamente, los incentivos podrían estar destinados a incrementar compensaciones y responsabilidades para aquellos profesores que completen satisfactoriamente un proceso de certificación basado en el rendimiento del National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), una organización profesional e independiente que se dedica a la certificación de los profesores para niveles avanzados de competencia. El diseño de la estructura de los incentivos y el uso que se haga de los incentivos son probablemente más importantes que los tipos de incentivos que se empleen.

Parece improbable, sin embargo, que un proceso de mejora a gran escala pueda funcionar sin incentivos colectivos que sean fuertes, estables y consistentes para los conocimientos y destrezas mejorados de los educadores individuales al igual que para el desarrollo en las escuelas de un sistema interno de rendimiento de cuentas más coherente. Añadir un sistema externo de rendimiento de cuentas puede dar a entender que la sociedad espera del personal de la escuela que trabaje en concierto para mejorar los rendimientos de los estudiantes. Actualmente, muchas escuelas no son más que ficciones organizativas –lugares donde los adultos interaccionan con los alumnos en las aulas, pero que tienen escasas interacciones de los adultos y una débil identidad organizativa en la vida de los que trabajan allí. Organizaciones de esta naturaleza no están diseñadas para comprometerse en un aprendizaje colectivo, sistemático y acumulativo, sobre cómo alcanzar progresivamente niveles más altos de calidad y rendimiento. Así, el problema fundamental de los incentivos es cómo comprometer al personal de la escuela en trabajos que son recompensados en algunos casos de forma personal e inmediata, pero que también compromete el trabajo colaborativo en torno a propósitos compartidos de la organización.

Capacidad

Los sistemas de rendimiento de cuentas y las estructuras de incentivos, no importa lo bien diseñados que estén, son sólo tan efectivos como la propia capacidad de respuesta de la organización. El propósito de un sistema de rendimiento de cuentas es dirigir los recursos y capacidades de una organización hacia una meta en particular. Los sistemas de rendimiento de cuentas no pueden movilizar los recursos que los centros no tienen. El centro escolar responde a los sistemas de rendimiento de cuentas de modo variado, dependiendo de cómo de bien

se manejen por ellos mismos en torno al trabajo colaborativo sobre la mejora instructiva. Los sistemas de rendimiento de cuentas no provocan por sí mismos que las escuelas mejoren, crean las condiciones en las que es ventajoso para las escuelas trabajar problemas específicos, enfocar su trabajo de modo particular y desarrollar nuevos conocimientos y destrezas en los estudiantes y en el personal. La capacidad para mejorar precede y modela las respuestas de la escuela a las demandas externas de los sistemas de rendimiento de cuentas.

La mayoría de las estructuras estatales de rendimiento de cuentas o bien son ajenas o bien resultan relativamente ineficaces en relación a la cuestión de la capacidad. Algunos Estados, sobre todo Kentucky y Texas, proveen asistencia técnica a las escuelas que fracasan, pero en el conjunto del Estado la extensión del problema de la capacidad excede con mucho a los compromisos estatales de recursos disponibles para este tipo de esfuerzos. Algunos Estados han creado también redes de trabajo para proveer de asistencia técnica y de desarrollo profesional a profesores y administradores sobre cuestiones relativas al contenido del currículo, estándares y medidas de rendimiento. Sin embargo, la mayor parte de los esfuerzos de los Estados están unificados en torno a algún tipo de modelos particularmente poderosos de mejora a gran escala. Las redes de trabajo están ampliamente desconectadas del trabajo cotidiano y concreto de las escuelas y así, de algún modo, puede llegar a reforzarse el aislamiento que ya existe en las escuelas. Falta de capacidad es el talón de Aquiles de los sistemas de rendimiento de cuentas. Sin una inversión substancial en la construcción de capacidad, todo lo que los sistemas de rendimiento de cuentas basados en resultados pueden llegar a demostrar es que algunas escuelas están mejor preparadas que otras para responder al rendimiento de cuentas e incentivos basados en el rendimiento, a saber aquellas que tienen la mayor capacidad para empezar con ello. Esto no es exactamente lo que los defensores del rendimiento de cuentas basado en el rendimiento tenían en mente (Elmore, 2001).

Cuando se les pregunta a los expertos qué es lo que harían sobre el problema de las capacidades en las escuelas y en los sistemas escolares, recomiendan invariablemente gastar más en el desarrollo profesional, como si un incremento en las actividades de desarrollo profesional automáticamente fuese a provocar un incremento en la capacidad y el rendimiento de los estudiantes. El problema con esta prescripción es que se confunden causas y efectos. Si las escuelas y los sistemas escolares comprendiesen la importancia del desarrollo profesional para su rendimiento global podrían, naturalmente, estar gastando ya todo su dinero en ello y haciéndolo, además, de una forma objetiva y coherente. El hecho de que la mayoría de los sistemas escolares no tienen un sistema de desarrollo profesional coherente y poderoso resulta, en sí mismo, una evidencia de qué sabrían que hacer con el incremento de fondos para el desarrollo profesional. La inversión en mayor desarrollo profesional en sistemas de baja capacidad e incoherentes, es simplemente poner mayor dinero en una infraestructura que no está preparada para usarlos con eficacia. Así, la cuestión de la capacidad precede y coexiste con la pregunta de cómo se pueden llegar a invertir nuevas cantidades de dinero abundante en el desarrollo profesional.

1. La capacidad se define por el grado de interacciones fructíferas de estudiantes y profesores con los contenidos.

Definir la conexión entre desarrollo profesional y capacidad requiere ponernos de acuerdo sobre lo que significa capacidad, cómo alcanzarla con el desarrollo profesional y qué recursos están disponibles para ello. Si la inversión en ello ha de estar directamente relacionada con la mejora, la definición de la capacidad tiene que estar anclada en la enseñanza. Cohen, Raudenbush y Ball (2000) definen los recursos instructivos o capacidad, como el conocimiento, destreza y recursos materiales que entran en juego en las interacciones entre los estudiantes, los profesores y los contenidos. Argumentan que ninguno de esos tres elementos puede ser tratado aisladamente de los otros. Uno no puede, por ejemplo, aumentar el conocimiento y las destrezas de los profesores sin tener también en cuenta lo que profesores conocen sobre la atención individualizada a los estudiantes y el currículo actual que se espera que enseñen los profesores y lleguen a dominar los estudiantes. Del mismo modo, no se puede insistir en el dominio de unos contenidos más rigurosos sin preguntarse también si los profesores tienen el conocimiento requerido y las destrezas para enseñarlo y sin estar seguros que los estudiantes en su propio aprendizaje mantienen una cierta proximidad al espacio de ubicación de los contenidos que se le proponen. Ni se puede “mejorar” los logros de los estudiantes sin entender qué es lo que los estudiantes aportan a sus tareas de aprendizaje, lo que los profesores entienden sobre el aprendizaje de los estudiantes y en qué ámbitos del contenido, empleando estos o aquellos materiales y recursos curriculares, se espera que actúen profesores y estudiantes.

Este simple pero poderoso modelo de capacidad se relaciona con las condiciones bajo las cuales se da la enseñanza. La existencia de la capacidad en la escuela se manifiesta, evidentemente, en la interacción entre los

profesores y los estudiantes alrededor del contenido. Las inversiones en capacidad que no afecten directamente a esta interacción, sin duda, no van a mejorar ni la calidad docente ni el aprendizaje de los alumnos. Esto también sugiere la existencia de tres puntos de entrada, o portales, para el desarrollo de la capacidad: profesores, alumnos y contenidos. El desarrollo profesional funciona como un dispositivo de construcción de capacidad hasta el punto que penetra en cada uno de estos portales y reconoce las relaciones entre ellos. El modelo también sugiere que todas las escuelas y los sistemas escolares tienen soluciones para el problema de la capacidad docente que están circunscritas a sus propias prácticas de enseñanza y a sus disposiciones organizativas, y que incrementar la capacidad consiste en deshacerse de las disposiciones existentes, diagnosticar en qué medida están apoyando o socavando aquello que el sistema escolar está intentado llevar a cabo, y cambiarlas a fin de poder adecuarse a las metas colectivas de mejora.

El uso eficaz del desarrollo profesional requiere una alta capacidad organizativa

Volviendo a las relaciones entre el desarrollo profesional y la capacidad organizativa, el modelo de Cohen *et al.* explica por qué las inversiones en el desarrollo profesional por parte de las escuelas y los sistemas escolares con baja capacidad, a menudo, no tienen efectos o estos son negativos, en cuanto a la moral y el rendimiento. El desarrollo profesional afecta a los profesores, es decir, su uso asume que del hecho de darle a los profesores nuevas destrezas y conocimientos se deriva un aumento de la capacidad de estos para enseñar con mayor grado de eficacia. Pero, si consiste sólo en eso, es probable que tenga un efecto entre modesto y negativo porque el profesor normalmente vuelve a una clase y a una escuela en la que las condiciones de enseñanza y las condiciones de trabajo son exactamente las mismas que se daban en el momento en que él o ella daba comienzo a sus actividades de desarrollo profesional. Los estudiantes son exactamente los mismos. El contenido es exactamente el mismo, o sólo ligeramente alterado por los nuevos materiales introducidos a través del desarrollo profesional. El profesor comienza a enseñar y descubre que las ideas que parecían plausibles durante la etapa de formación no parecen funcionar en la escuela o en el contexto de la clase. El “mundo real”, en el lenguaje de los profesores, da al traste con la nueva idea, no importa cuán poderosa o bien demostrada resulte la teoría. Si este ciclo de desarrollo profesional se reproduce una y otra vez, acaba por generar unas pautas negativas de refuerzo. Los profesores se vuelven reticentes ante cualquier idea nueva cuando ninguna de las nuevas ideas que ya han conocido previamente les ha funcionado. La baja capacidad en esta situación es la incapacidad de la organización para apoyar al profesor en su andadura a través de complejas interacciones entre las nuevas destrezas y el conocimiento que él/ella ha adquirido, las pautas existentes de implicación de los alumnos, y las modificaciones que puede ser necesario introducir en el currículum y el contenido a fin de ejecutar las nuevas prácticas en este determinado contexto y con esos estudiantes en particular.

Bajo estas circunstancias, es una tarea desbordante para un profesor o profesora mejorar realmente su práctica: tendría que asimilar el nuevo conocimiento y destrezas a un nivel relativamente alto de comprensión (cómo se puede lograr tal cosa sin la práctica repetida de las destrezas es un misterio, como quien pretende aprender a volar en avión o jugar al tenis simplemente leyendo un libro o viendo una cinta de video). De forma inmediata, esta profesora tendría que transferir ese conocimiento a un contexto en el que las respuestas del alumnado resultan muy impredecibles y, probablemente, lo haría a costa de sufrir una gran decepción en su primer intento. Y, de algún modo, tendría que crear los materiales curriculares necesarios para acomodar las nuevas destrezas con los condicionantes de una clase en particular: Todo esto en tiempo real. Parece absurdo, a simple vista, esperar cualquier otra cosa que una respuesta *pro forma* a esta clase de desarrollo profesional.

Cuando uno comienza a describir las condiciones organizativas bajo las cuales el desarrollo profesional contribuye realmente a la capacidad instructiva de la escuela, uno está describiendo una organización que apenas existe. Una organización de este tipo sólo requeriría a los profesores aprender nuevas destrezas y conocimientos si estuviese preparada para apoyar sus prácticas de estas destrezas en las clases reales, facilitando expertos para trabajar con los profesores a medida que van dominando estas destrezas y las van adaptando a las respuestas de sus alumnos ante las nuevas prácticas y materiales. Debería ser una organización que lanzase mensajes consistentes a los directores, a los profesores y a los estudiantes sobre qué objetivos son los más importantes y con qué recursos se puede contar para apoyar la tarea de conseguirlos. Podría ser una organización en la que los administradores, a nivel de escuela y de sistema educativo, consideren que su tarea principal es la de apoyar la interacción entre los profesores y los estudiantes en relación a los contenidos específicos. Y podría ser un sistema en el cual no se juzgue sobre el rendimiento, de los profesores o de los estudiantes, sin asegurarse previamente de que se han producido las condiciones necesarias para un alto rendimiento; un sistema en el que

no se espera que nadie tenga por qué demostrar un conocimiento y unas destrezas si no se las han dado oportunidades para aprenderlas.

Estas condiciones crean una formidable agenda de rediseño organizativo para la mayoría de las escuelas y los sistemas escolares. Los sistemas oficiales deberían tener una pericia considerable acerca de las prácticas instructivas que esperan que los profesores adquieran. Esa pericia tendría que implicar no sólo el enseñar a los profesores cómo enseñar de forma diferente, sino trabajar realmente con ellos en sus clases para resolver problemas de la práctica de forma que se impulse las mejoras continuas. El sistema tendría que gestionar sus recursos a fin de apoyar y financiar el trabajo de los profesores y de los que promueven el desarrollo profesional en una interacción sostenida. Sería también necesario establecer un conjunto de prioridades, especificando claramente cuáles de los problemas de la práctica docente son centrales y cuáles son periféricos a la hora de una mejora integral, y todo ello antes de decidir como repartir los recursos del desarrollo profesional. Las escuelas tendrían que lograr convertirse en auténticos ambientes de aprendizaje para los profesores y para los alumnos. La jornada docente debería ser diseñada de forma que facilitase el aprendizaje de ambos grupos; y el aprendizaje de los educadores, dentro y fuera del aula, tendría que estar ajustado de forma tal que se evitase cualquier interferencia con el aprendizaje de los estudiantes. También los administradores tendría la responsabilidad propia de negociar con el sistema a gran escala, a fin de asegurar los recursos necesarios para la implementación.

En otras palabras, recurrir al empleo del desarrollo profesional como un instrumento de la mejora docente, de las escuelas y de los sistemas escolares habrá de reorganizarse a fin de hacer cambios sustanciales en las condiciones de trabajo de los profesores y los estudiantes.

1. Un desarrollo profesional eficaz requiere el desarrollo de competencias como una capacidad organizativa, lo que supone roles organizativos diferenciados.

Una de las normas sociales más arraigadas entre los componentes del claustro escolar es que se espera de cada uno que trate de ser igualmente efectivo en aquello que hace. Sin embargo, la mayoría de quienes trabajan en las escuelas saben (o, al final, consiguen saber) quiénes son los “buenos” profesores. Los propios profesores, bajo las circunstancias adecuadas, hablan con franqueza sobre quiénes son considerados los mejores y los peores profesores, es lo fuerte y débil en los profesores que son reputados. Los profesores que amenacen este tipo de ostentación, ya sea por distinguirse públicamente como profesores expertos o bien por ser singularizados como un modelo en sus escuelas, pueden tener que pagar el precio del ostracismo social.

A pesar de todo, el proceso global de mejora depende de que las escuelas hagan distinciones públicas y autorizadas entre los profesores y los administradores basadas en la calidad, las competencias, las experiencias y el rendimiento. Si todos son igual de buenos en lo que hacen, entonces nadie tiene nada que enseñar a ningún otro acerca de cómo se puede hacer mejor. Así, la pretensión del profesorado de una absoluta igualdad es uno de los mayores impedimentos para la mejora y un factor significativo a la hora de determinar las capacidades de las escuelas para implicarse en un desarrollo profesional eficaz.

En un trabajo previo (Elmore, 2000), argumentaba que el desarrollo de la capacidad para liderar la docencia requiere unos roles diferenciados para “líderes” y un modelo de liderazgo distribuido según el cual aquellos con diferentes roles y competencias pudiesen trabajar cooperativamente en torno a cuestiones comunes de la mejora instructiva. Este mismo argumento se aplica para crear y mantener la capacidad mediante el empleo del desarrollo profesional. Para mejorarse a sí mismos, los sistemas necesitan ser capaces de identificar a personas que sepan lo que hacen, desarrollar la capacidad de aquellos otros miembros de la organización para aprender lo que hacer, y crear contextos en los que la gente que sabe lo que tiene que hacer enseñe a aquellos que no lo saben. La pericia instructiva es un elemento clave en la capacidad organizativa con respecto al uso del desarrollo profesional. Uno puede argumentar que la capacidad de los sistemas escolares para hacer un uso productivo del desarrollo profesional está directamente relacionada con su voluntad para hacer juicios vinculantes y públicos sobre la calidad y la pericia.

Una de las posibles fuentes de la presunción de igualdad de competencias es la amplia creencia compartida de que la práctica de la enseñanza no puede ser evaluada debido a su naturaleza altamente compleja, incierta e indeterminada. Es fácil cometer errores en los juicios sobre la mejor y peor enseñanza, y es particularmente fácil cometer errores notorios cuando aquellos que hacen los juicios saben poco acerca de lo que constituye la práctica experta. En la mayor parte de los sistemas, los administradores que tienen asignada la responsabilidad para evaluar a los profesores no son seleccionados por su pericia en la enseñanza; de hecho,

muchos de sus tareas profesionales no tienen nada que ver con la docencia. Así que no nos sorprende que los profesores desconfíen de las propuestas para la evaluación individual de su calidad y de su competencia. Sus temores están bien fundados.

Para que las distinciones en competencias sean creíbles entre los profesores, tienen que estar arraigadas en la base común de la capacidad docente. Esto es, las distinciones en cuanto a pericia probablemente no se institucionalizarán a menos que se desarrollen a partir del trabajo del análisis y mejora del aprendizaje de los alumnos. Al igual que resulta más probable que un profesor adopte nuevas prácticas después de haberse convencido de que éstas han logrado una poderosa mejora en el aprendizaje de los alumnos, así también las distinciones en la pericia deben ser observables en la práctica de las clases reales antes que sean generalmente reconocidas.

2. Las buenas noticias: el dinero está probablemente ahí. Las malas noticias: se está gastando ya en alguna otra cosa.

Al igual que es probablemente infructuoso gastar más dinero en el desarrollo profesional en las escuelas y en los sistemas escolares que no han desarrollado la capacidad para usarlo eficazmente, así también es problemático invertir más dinero en el desarrollo profesional si las escuelas y los sistemas escolares no saben cómo se está gastando el dinero de que disponen. La obtención de tiempo para que los profesores puedan participar en el desarrollo profesional a gran escala, los acuerdos para la provisión del personal que permita a algunos profesores trabajar a tiempo completo o parcial como promotores del desarrollo profesional, la contratación de expertos externos para consultar sobre cuestiones de diseño y para proveer apoyo a los profesores y administradores, el reclutamiento y la formación de administradores que tengan un profundo conocimiento de la enseñanza, el poder disponer de tiempo para observar y analizar las respuestas de los estudiantes a nuevos tipos de enseñanza –todas estas actividades son muy costosas, especialmente si se hacen a escala de todos los niveles de las escuelas y las aulas.

La primera respuesta de la mayoría de los administradores a estas ideas es que estarían encantados de intentarlas si algún otro pagase por ello, refiriéndose normalmente con esto al siguiente nivel del gobierno por encima del que están ocupando. Esta es la teoría del federalismo como estableció Daniel Elazar, el famoso político científico: el nivel de gobierno que resulta apropiado para desempeñar una determinada función es siempre aquel en el que tú estás trabajando; el nivel de gobierno que resulta apropiado para pagar por esa función es siempre el escalón por encima del que tú ocupas.

Pero hay un gran problema con esta teoría. Los sistemas escolares que no están gastando los dólares del presupuesto para su propio desarrollo profesional con eficacia, es improbable que sean más eficaces gastando el dinero de otros. Por el hecho de proporcionar más apoyo para el desarrollo profesional desde cualquier nivel de gobierno no se va a mejorar la práctica, a menos que las escuelas y los distritos escolares estén usando ya sus propios recursos de un modo eficiente.

Existen hoy evidencias claras de que hay un dinero considerable que está disponible en muchos presupuestos para financiar los esfuerzos de mejora a gran escala de distritos que usan el desarrollo profesional de forma eficiente. El dinero está allí. El problema es que se ha gastado ya en otras cosas y tiene ahora que ser redistribuido para centrarse en los logros de los estudiantes. Las fuentes de ingresos son obvias, pero usarlas significa atacar el problema central de cómo se gestionan las escuelas y los sistemas escolares. Pueden encontrarse fondos sustanciales reduciendo las demandas de provisión de personal de programas especializados para profesores y estudiantes, gestionando cuidadosamente modelos de personal conforme a itinerarios diferenciados a través de las escuelas y niveles escolares, programando bloques de horarios docentes más amplios, redistribuyendo los fondos para fines categóricos y especiales para poder subvencionar las finalidades docentes, reajustando los fondos administrativos no docentes para servir a los propósitos de la enseñanza y, lo más importante, redistribuyendo y centrando las partidas de gasto existentes en el desarrollo profesional. (Ver, por ejemplo, Miles, 1995; Miles y Darling-Hammond, 1998).

Naturalmente, decir que el dinero se puede obtener plantea la cuestión de principio del por qué no se está ya gastando en el desarrollo profesional y en la mejora de los logros de los estudiantes. La respuesta a esta pregunta es que los sistemas escolares no han tenido nunca un incentivo para evaluar y gestionar los recursos que usan en relación a una agenda docente coherente. En su lugar, el dinero que los distritos gastan en enseñanza tiende a ser compartimentalizado a fin de satisfacer demandas externas específicas y decisiones de incrementos

específicos a nivel de sistema y de centro. Como con otros problemas de capacidad, el problema de los recursos sólo puede ser afrontado haciendo que la mejora del aprendizaje de los estudiantes sea la prioridad central, y decidir luego si los recursos disponibles son adecuados para esta tarea.

Una fuerza potencial de los sistemas de rendimiento de cuentas basados en resultados es que crean un sistema de incentivos en los que las escuelas y los sistemas escolares son recompensados por desarrollar un foco coherente en la enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, cambiar las medidas de provisión del personal y presupuestos organizativos para reflejar esta acción. Pero muchas de las escuelas y de los sistemas escolares van a necesitar de ayuda para comprender mejor lo que deben hacer, lo mismo que para ejecutar el conjunto de acciones que deberán adoptar para incrementar su capacidad para usar el desarrollo profesional como respuesta a los nuevos sistemas de rendimiento de cuentas. La mayoría del personal en las escuelas y en los sistemas escolares no están preparados para estos cambios. La gente de las escuelas y sistema escolares de baja capacidad están incluso menos preparados. Los estados y las localidades necesitan incrementar notablemente el volumen de información y asistencia disponible para las escuelas en torno a dimensiones de capacidad organizativa y, al tiempo, comprometerse en una experimentación más abierta para identificar formas más eficientes de enfocar y alcanzar la capacidad.

Conclusión: el desarrollo de la práctica de mejora

La educación pública americana está saliendo de una etapa en la que las cuestiones de la práctica y su mejora fueron trasladadas esencialmente al aula, donde las puertas estaban cerradas y los profesores abandonados al desarrollo de sus propias ideas y prácticas y, por lo general, escasamente apoyados por la organización en la que trabajan. El siguiente estadio de desarrollo en la educación americana, activado por la llegada del rendimiento de cuentas respecto a resultados, va a exigir el desarrollo de una práctica de mejora escolar continua –un cuerpo de conocimiento sobre cómo incrementar la calidad de la práctica de enseñanza y estimular el aprendizaje de los alumnos a gran escala en todas las clases, escuelas y en todo el sistema escolar. El eje vertebral de este proceso no podría ser otro que el desarrollo profesional, un proceso de aprendizaje profesional orientado a lograr mejoras sustantivas en el rendimiento de todos los estudiantes.

He intentado esbozar una visión de que el conocimiento teórico y práctico puede constituir una práctica de mejora y de cómo el desarrollo profesional puede ajustarse a dicha práctica. He argumentado que la sabiduría convencional sobre el desarrollo profesional eficaz proporciona una adecuada teoría de trabajo para guiar la práctica. También he argumentado que hay razones profundamente organizativas y culturales sobre por qué las escuelas y los sistemas escolares no se prestan probablemente, en sus formas actuales, para hacer un uso eficiente del desarrollo profesional. Invertir más fondos para el desarrollo profesional en sistemas que no han iniciado una práctica seria de mejora es improbable que lleve aparejado la producción de un incremento discernible en el aprendizaje de los estudiantes. Que el desarrollo profesional funcione como un proceso de aprendizaje acumulativo pasa porque esté conectado con la práctica de la mejora. Desde mi punto de vista, esa práctica debe implicar atención al conocimiento y destrezas que requiere el profesorado para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y cómo la gente llega a dominar ese conocimiento, qué incentivos animan a la gente a comprometerse en el difícil e incierto proceso de cambiar su práctica de enseñanza y administrativa, y qué recursos y capacidades se requieren para apoyar la práctica de la mejora.

Hay determinados aspectos de la idea de una práctica de mejora que son contraculturales en relación a la organización actual de las escuelas americanas. Debemos reconocer explícitamente estos conflictos, en lugar de pretender que no existen. En primer lugar, la tarea de mejora es algo para lo que los centros escolares y el sistema escolar no están diseñados para poder llevar a cabo y puede ser algo que algunas personas que trabajan en escuelas piensen que no es posible ni útil. Si se está impregnado de una cultura en la que toda práctica están esencialmente ideada en clase, y en la que el trabajo diario no proporciona vías de acceso para cambiar las ideas acerca de cómo trabajar mejor, no es sorprendente que uno pueda llegar a pensar que esta mejora a gran escala es una idea improbable.

En segundo lugar, existen normas sobre el conocimiento y sobre el trabajo experto contra la mejora. La creencia de que la experiencia por sí misma incrementa la competencia en la enseñanza, o de que aquellos con menos experiencia pero más acceso al conocimiento pueden ser profesores cualitativamente mejores que aquellos con mayor experiencia y menor acceso al conocimiento, funciona en contra de la posibilidad de que nuevos conocimientos puedan mejorar la práctica de la enseñanza de manera espectacular. La creencia, al menos

de forma pública, de que todos los profesores son iguales en sus destrezas y conocimientos y que todas las prácticas de enseñanza son las mismas, socava la posibilidad de que los profesores puedan aprender unos de otros en modos potentes, así como aprender de los expertos que no forman parte de su círculo inmediato de colegas.

En tercer lugar, la estructura ocupacional y de carrera existentes en la escuela y en el sistema escolar es completamente inadecuada como una base para la mejora. La enseñanza es una ocupación ampliamente indiferenciada, mientras que la mejora demanda que llegue a ser más diferenciada, permitiendo que los profesores que han desarrollado una alta pericia en algunos ámbitos particulares puedan liderar la mejora de la enseñanza en esos ámbitos trabajando como mentores, entrenadores y como los que enseñan desarrollo profesional. La administración es una ocupación altamente diferenciada en la que las categorías de especialización tienen poco o nada que hacer con la función común de la organización, que es la enseñanza. La mejora requiere una estructura administrativa menos diferenciada y más centrada en las destrezas requeridas para la práctica de la mejora. La movilidad entre los roles está actualmente limitada, mientras que la práctica de la mejora requiere flexibilidad y movimiento, así como que las personas con pericia puedan moverse hacia aquellos lugares donde su conocimiento y destrezas puedan conectarse con la práctica de manera más inmediata.

En cuarto lugar, el diseño del trabajo en las escuelas es fundamentalmente incompatible con la práctica de la mejora. Los profesores invierten la mayor parte de su tiempo trabajando en solitario en aulas semejantes a contenedores cerrados. En la mayoría de los centros y del sistema escolar, el tiempo fuera de la práctica directa de la enseñanza es considerado tiempo que no se paga como "trabajo". Por lo tanto, el aprendizaje de cómo enseñar más eficazmente, si es que llega a ser reconocido como parte de la estructura de trabajo, o bien se realiza en el propio tiempo del profesor durante las tardes o en cursos de verano, o bien se introduce forzosamente en períodos cortos de tiempo liberados de los deberes "regulares" de clase. El problema con este diseño es que no les proporciona casi ninguna oportunidad a los profesores para comprometerse en un aprendizaje continuo y sostenido sobre sus prácticas en el contexto en el que realmente trabajan, observando y siendo observados por sus colegas en sus propias clases y en las clases de otros profesores en otras escuelas confrontando problemas similares de la práctica. Esta desconexión entre los requerimientos del aprendizaje para enseñar bien y la estructura de la vida laboral del profesorado es fatal para cualquier tipo de proceso sostenido de mejora de la enseñanza.

En quinto lugar, la cultura de la pasividad y la falta de ayuda que se extiende en algunos trabajos escolares funciona directamente en contra de la posibilidad de mejora. Las escuelas con débiles estructura internas de rendimiento de cuentas asignan las causas de su éxito o fracaso a fuerzas fuera de su control: los estudiantes, sus familias, la comunidad, el "sistema". Las escuelas con fuertes rendimientos de cuentas internos asignan las causas de sus éxitos o fracasos a ellas mismas: al conocimiento y las destrezas que obtienen de sus trabajos, al poder de los valores compartidos, y a las capacidades de sus organizaciones (Abelmann, Elmore *et al.*, 1999). La ausencia histórica de una guía clara para las escuelas sobre aspectos de resultados y rendimiento de cuentas ha engendrado una extensa y resistente cultura de pasividad, cuando la práctica de mejora requiere una cultura de la coherencia y responsabilidad. *Los profesores y los administradores aprenden esta cultura de la pasividad y falta de ayuda como una consecuencia del hecho de trabajar en organizaciones disfuncionales, no como una consecuencia de haber elegido pensar o actuar de esa forma. Mejorar la organización cambiará lo que los adultos aprenden.*

En el desarrollo de una práctica de la mejora, es posible hacer frente a estas contradicciones de un modo más o menos directo, con mejores o peores destrezas tácticas y estratégicas, pero no es posible evitarlas totalmente. Buen talante, humildad y humor son virtudes bastante adecuadas para esta tarea. Los sonidos estridentes y rechinantes, que emergen de las escuelas y del sistema escolar más allá de un futuro previsible, son los sonidos de una estructura del siglo XIX que atraviesa a toda velocidad el siglo XX a fin de hacer frente a las demandas del siglo XXI. Esto no siempre será un proceso hermoso y edificante. Será visto como lo que es, una empresa retorcida que implica a un gran número de personas aprendiendo cómo hacer algo que previamente no saben cómo hacer y aprenderlo para altos niveles de pericia en creciente aumento.

Así, la práctica de mejora consiste en cambiar tres cosas de un modo fundamental y en simultáneo: (1) los valores y creencias de las personas en las escuelas sobre lo que vale la pena hacer y lo que es posible hacer; (2) las condiciones estructurales bajo las que se desarrolla el trabajo; y (3) los modos en que la gente aprende a hacer el trabajo. Un poderoso principio que, en mi opinión, se deriva de la investigación y la práctica es que este

tipo de aprendizaje difícil, contingente e incierto es mejor hacerlo desde una proximidad cercana al propio trabajo. Y el trabajo en las escuelas es la enseñanza⁴. Los profesores desarrollan diferentes valores y creencias sobre lo que los alumnos pueden aprender mediante la observación de sus propios estudiantes y a estudiantes parecidos a los suyos que están en otros contextos, aprendiendo cosas que ellos, los profesores, podrían no haberlas creído posible. Los profesores y los administradores aprenden cómo conectar nuevos conocimientos y destrezas a la práctica probando a hacer cosas específicas en la clase y preguntándose si hay alguna evidencia de que, habiendo hecho esas cosas, los estudiantes son capaces de hacer cosas que antes no eran capaces de hacer. Los administradores escolares y los profesores aprenden a cambiar las condiciones de trabajo mediante el ensayo de nuevas ideas en el contexto de los contenidos curriculares específicos y de problemas docentes específicos, seminarios para grupos de nivel y observaciones sobre problemas particulares de la enseñanza de las matemáticas y de lectura y escritura, por ejemplo. Los administradores del sistema aprenden a cambiar las estructuras y los modelos de asignación de recursos por medio de la observación de las formas que adopta una práctica eficiente en las escuelas y tratando de imaginarse cómo se le podría dar apoyo. Un aprendizaje de adultos de este tipo, que no esté enraizado en el trabajo, es poco probable que llegue a producir cambios duraderos y sostenibles bajo las condiciones en las que el trabajo se realiza. Esencialmente, la práctica de la mejora es una disciplina de comprender cómo un buen trabajo y el aprendizaje de un buen trabajo, puede ser apoyado y propagado en las escuelas y en el sistema escolar.

Está de moda entre las personas que trabajan en problemas de “cambio” y mejora en las escuelas argumentar que la transformación profunda de las escuelas requerirá largo tiempo y mucho más dinero. Todas las cosas en educación parecen requerir un largo tiempo y mucho dinero. Espero que mi argumento en este artículo conlleve una nota de saludable escepticismo en ambos casos. En primer lugar, las mejoras en la enseñanza tienen efectos *inmediatos* en el aprendizaje de los estudiantes dondequiera que se produzcan, y esos efectos son normalmente demostrables mediante evaluación experta y observación del trabajo de los estudiantes. Los efectos, a corto plazo, pueden no ser extensos; ciertos contextos pueden retrasar la observación de los efectos, y ciertas clases y contextos escolares pueden presentar mayor dificultad en los problemas de mejorar que otros.

Pero, pienso que es importante tener en mente que *los estudiantes aprenden lo que se les enseña*, cuando la enseñanza es hecha de modo eficaz y serio. Así que no deberíamos fijar nuestras expectativas de mejora en el logro de los alumnos en teorías supuestas y ambiguas sobre la incertidumbre y contingencia del “cambio” educativo. Una parte central de la disciplina de la mejora es la creencia que si la enseñanza es buena y potente, y si las condiciones de trabajo posibilitan y apoyan dicha práctica, entonces se podría tener evidencia inmediata de lo que los estudiantes aprenden. Si no la tenemos, cabe entonces preguntarnos si la enseñanza era realmente tan buena como nosotros pensábamos que era. Una parte central de la práctica de la mejora será hacer más directa y clara la conexión entre la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. La presente generación de alumnos merece la mejor práctica que podemos darles y su aprendizaje no debe ser hipotecado contra la probabilidad de que algo bueno pueda suceder para futuras generaciones. La mejora deberá focalizarse directamente en la experiencia de clase de los alumnos que tenemos ahora mismo.

También he argumentado que la disciplina de mejora requiere grandes cambios en los modos en que las escuelas y los sistemas escolares gestionan los recursos que ya tienen: el tiempo de los profesores y los administradores; las prácticas reflejadas en los modelos existentes de provisión de personal; la cabeza administrativa; y los recursos que ya se están gastando, ampliamente ineficaces, en el desarrollo profesional – antes de que podamos decir cuánto dinero adicional es necesario para comprometernos en una mejora a gran escala. Esto es más que un ejercicio de contabilidad a bajo nivel; es fundamental para el proceso integral de mejora. Ampliar el dinero para un sistema que no sabe cómo gestionar con eficacia sus propios recursos significa que el nuevo dinero se gastará de la misma forma que el dinero anterior.

Muchas fundaciones y agencias de gobierno han aprendido (o, más probablemente, no han aprendido) esta lección de un modo algo duro. Sin embargo, parece existir un tipo de eterno optimismo en la posición actual del cambio educativo que induce a pensar que la próxima vez las cosas van a ir mejor, que esta nueva idea que nosotros tenemos de *cómo* dar más dinero a las escuelas y a los sistemas escolares fracasados hará que pase algo que nosotros no éramos capaces de provocar la vez anterior. Lo que parece claro es que la estructura existente y

⁴ La primera clase que tuve sobre este principio me la dio Anthony Alvarado, entonces Superintendente del Distrito de la Escuela Comunitaria #2, New York City, y ahora Canciller para la Educación en las Escuelas Públicas de San Diego.

la cultura de la escuela es capaz de asimilar y de desviar justamente cualquier tentativa para influenciarla, usando fundamentalmente dinero como incentivo. Un sistema sin una firme estrategia para distribuir su propio dinero en tareas de mejora de la enseñanza es como la planta carnívora en el musical *La Pequeña Tienda de los Horrores*; se traga todo lo que se come y pide más. El trabajo principal en la distribución recursos ha de producirse en las escuelas y en los sistemas escolares, no en el ambiente político y fiscal alrededor de ellos.

Como este trabajo está sucediendo y como vamos a saber más sobre los requerimientos actuales de recursos de la mejora a gran escala, es bastante posible que descubramos que hace falta más dinero, incluso mucho más dinero, para hacer lo que necesitamos hacer. Pero algo fundamental tendrá que cambiar en este proceso: Sabremos realmente en que se está gastando el dinero y qué mejoras en la práctica de la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes cabe esperar de ello. Me encantaría escribir el artículo que diga por qué sustanciales infusiones de nuevo dinero en las escuelas y en el sistema escolar para el desarrollo profesional pueden llegar a producir una enseñanza de más alta calidad y altos niveles de aprendizaje de los estudiantes. Pero no puedo escribir este artículo por ahora.

El desarrollo profesional está en el centro de la práctica de mejora. Es el proceso mediante el cual organizamos el desarrollo y el empleo de nuevos conocimientos al servicio de la mejora. He tomado deliberadamente un punto de vista instrumental del desarrollo profesional, que podría ser aplicado a las metas del sistema para la mejora del rendimiento de los alumnos, más que desarrollado en torno a las preferencias de los individuos que trabajan en las escuelas. Hay desacuerdos en el campo en este punto. Muchas personas, que son reconocidas por su conocimiento sobre la enseñanza y el desarrollo profesional de los profesores, argumentan que a los profesores, como profesionales, debería dársele mucha más discreción y control como individuos y en grupos colegiados a la hora de decidir las propuestas y contenidos del desarrollo profesional. En realidad, las más poderosas críticas de las prácticas de desarrollo profesional existentes provienen de la intuición de que el aprendizaje del profesorado bajo mandato es un oxímoron (Little, 1993; Hargreaves, 1991). Un desarrollo profesional pobremente organizado y malo puede ser, como muchos profesores pueden testificar, una experiencia profundamente insultante.

El uso del desarrollo profesional para los propósitos de la mejora a gran escala plantea cuestiones difíciles en relación a la autoridad, la autonomía y el control en la organización escolar. No deberíamos minimizar estos aspectos. Requerirán profundo pensamiento y destrezas para afrontarlos. Mi preferencia por una visión instrumental del desarrollo profesional se apoya en el análisis de las patologías que existen en la estructura y cultura de las escuelas, al igual que en el hecho de que los profesores y los administradores de la escuela pública son profesionales del sector público que deberían rendir cuentas sobre la eficacia de su práctica ante las autoridades públicas y la comunidad que paga impuestos, al igual que a sus clientes. De ahí que no pueda verse como una amenaza para su estatus profesional el argumentar que su desarrollo profesional financiado con fondos públicos debería ser organizado alrededor de una agenda común.

Dicho esto, sin embargo, pienso que es acertado tomar un punto de vista evolutivo en aspectos de autoridad, autonomía y de control en decisiones sobre el desarrollo profesional. La práctica de mejora debería crear organizaciones más diferenciadas y flexibles en las escuelas y los sistemas escolares. El desarrollo y la distribución de competencia y pericia debería dar como resultado gente con más conocimiento y poder para desempeñar "roles fronterizos" como mentores, profesores líderes, y profesionales del desarrollo, lo mismo que gente con más conocimiento y poder en las listas de los cuerpos de profesores y administradores. Esta distribución de pericia y liderazgo significa que las escuelas y el sistema escolar tendrán que llegar a un mayor consenso en la forma en que toman decisiones sobre aspectos de la práctica profesional, incluyendo el desarrollo profesional. Y, como he argumentado, los aspectos del rendimiento de cuentas son, en todo caso, esencialmente recíprocos, puesto que uno no puede atender las expectativas de rendimiento del otro a menos que se le proporcione ayuda para el aprendizaje. Así, mientras el desarrollo profesional va a continuar siendo instrumental para la mejora, espero que necesariamente se vaya convirtiendo en algo mucho más consensuado en cuanto a su estructura de autoridad. Organizaciones basadas en el conocimiento, que es en lo que se convertirán las escuelas a través de la práctica de la mejora, son organizaciones diseñadas alrededor de la autoridad de alguien que es experto, y no de la autoridad que emana del hecho de ocupar una posición. Lo que uno sabe y el efecto de lo que sabe sobre el aprendizaje de los estudiantes es más importante que a quien conoce uno o el título que posee.

Como he dicho al principio, el desarrollo de la práctica y la disciplina de la mejora a gran escala es un asunto de alguna urgencia. Las consecuencias del rendimiento de cuentas basado en resultados puede ser

desastroso (al menos para algunas escuelas y perjudicial para otras) si las escuelas y los sistemas escolares responden a las demandas de los incrementos del rendimiento presionando con más fuerza sobre la estructura existente en las escuelas y demandando más del personal de la escuela, sin caer en la cuenta de que son pocos, si es que hay alguno, quienes saben realmente cómo desempeñar el trabajo de mejora que se debe hacer. Estamos ahora en el nivel de darnos cuenta que las escuelas y los sistemas escolares tienen respuestas muy diferentes ante la presión para el rendimiento, dependiendo del conocimiento y las destrezas que poseen su personal docente y administrativo, su capacidad para crear un fuerte entorno normativo sobre la buena enseñanza, y su habilidad para reunir y gestionar los recursos requeridos para comenzar el largo proceso de mejorar al alza el nivel de su práctica. El asunto es lo que vamos a hacer con este conocimiento, si lo usaremos para afirmar, una vez más, la profecía de auto-realización de que algunas escuelas y los estudiantes en ellas son “mejores” que otras, o si seremos capaces de posibilitar que todas las escuelas lleguen a ser agentes competentes y poderosos de su propia mejora.

El autor desea agradecer a Karen Wisniewski su apoyo en la preparación de este trabajo y a Robert Floden por compartir en gran medida y de un modo desinteresado su pensamiento valioso sobre la investigación y en su redacción. Gracias especiales a Deanna Burney, cuyo conocimiento profundo y sabiduría acerca de este tema es una inspiración para mí y otros colegas. Y gracias a Eugenia Kemble, directora ejecutivo del Albert Shanker Institute, que es seguramente una de las personas más pacientes del mundo.

Referencias bibliográficas

- Abelmann, C. y R.F. Elmore, *et al.* (1999). *When Accountability Knocks, Will Anyone Answer?* CPRE Policy Briefs. Philadelphia: University of Pennsylvania. Obtenible en: <http://www.cpre.org/Publications/rr42.pdf>
- Alexander, P. A. y P. K. Murphy (1998). *The Research Base for APA's Learner-Centered Psychological Principles*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Anderson, J. R., L.M. Reder, *et al.* (1996). “Situated Learning and Education”, *Educational Researcher*, 25 (4): 5-11.
- Ball, S. y C. Lacey (1984). *Subject Disciplines as the Opportunity for Group Action: A Measured Critique of Subject Sub-Cultures*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ball, D. L. (1993). “With an Eye on the Mathematical Horizon: Dilemmas of Teaching Elementary School Mathematics.” *The Elementary School Journal*, 93(4): 373-397.
- Ball, D. L. (1988). “Unlearning to Teach Mathematics”, *For the Learning of Mathematics*, 8(1): 40-48.
- Bird, T. y J.W. Little (1986). “How Schools Organize the Teaching Occupation”, *The Elementary School Journal*, 86(4): 493-511.
- Borko, H. y R. T. Putnam (1995). *Expanding a Teacher's Knowledge Base: A Cognitive Psychological Perspective on Professional Development*. Nueva York: Teachers College Press.
- Brown, J. S., A. Collins and S. Duguid (1989). “Situated Cognition and the Culture of Learning”, *Educational Researcher*, 18(1): 32-42. Edic. española (“La cognición situada y la cultura del aprendizaje”) en *Kikiriki*, 39 (1996), 45-60.
- Bryk, A. S., S. G. Rollow, *et al.* (1996). “Urban School Development: Literacy as a Lever for Change”, *Educational Policy*, 10(2): 172.
- Carter, K. (1990). *Teachers' Knowledge and Learning to Teach*. Nueva York: Macmillan.
- Clark C. M. y P. L. Peterson (1986). *Teachers' Thought Processes*. Nueva York: Macmillan.
- Cobb, P. (1994). “Where is the Mind? Constructivist and Sociocultural Perspectives on Mathematical Development”, *Educational Researcher*, 23 (7): 13-20.
- Cohen, D.K., S. Raudenbush y D. Ball (Noviembre 2000). “Resources, Instruction and Research”. A working paper from the Center for Teaching Policy. Obtenible en: <http://www.sii.soe.umich.edu/links.html>. Nueva versión en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (2), 2003, 119-142.
- Cohen, D.K. (1990). “A Revolution in One Classroom: The Case of Mrs. Oublier”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(3): 311-329.
- Corcoran, T. B. (Junio 1995). “Helping Teachers Teach Well: Transforming Professional Development” CPRE Policy Briefs. Philadelphia: University of Pennsylvania. Obtenible en: <http://www.cpre.org/Publications/rb16.pdf>

- Darling-Hammond, L. (1990). "Instructional Policy into Practice: The Power of the Bottom Over the Top", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12(3): 339-347.
- Eaker, D. J., G.W. Noblit, *et al.* (1992). "Reconsidering Effective Staff Development: Reflective Practice and Elaborated Cultural as Desirable Outcomes", en W. T. Pink y A. A. Hyde (eds.), *Effective Staff Development for School Change*. Norwood, N.J.: Ablex, 153-169.
- Eisner, E. (1982). "An artistic approach to supervision", en T.J. Sergiovanni (ed.), *Supervision of Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Department (ASCD), 53-66.
- Elmore, R.F. (2001). "Psychiatrists and Lightbulbs: Educational Accountability and the problem of capacity". Paper prepared for the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Elmore, R.F. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, D.C.: Albert Shanker Institute. Trabajo obtenible en [consulta 10/09/03]: <http://www.shankerinstitute.org/>
- Feiman-Nemser, S. (1983). "Learning to Teach", en L.S. Shulman y G. Sykes (eds.), *Handbook of Teaching and Policy*. Nueva York: Longman Publishers, 150-170.
- Fenstermacher, G. D. (1985). "Determining the Value of Staff Development", *The Elementary School Journal*, 85(3): 281-314.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Nueva York: Teachers College Press (Ed. esp.: *El cambio educativo, guía de planeación para maestros*. México: Trillas, 2000).
- Grant, S. G., P. L. Peterson, *et al.* (1996). "Learning to Teach Mathematics in the Context of Systemic Reform", *American Educational Research Journal*, 33(2): 509-541.
- Guskey, T. R. (1989). "Attitude and Perceptual Change in Teachers", *International Journal of Educational Research*, 13(4): 439-453.
- Hargreaves, A. (1991): "Contrived Collegiality: The Micropolitics of Teacher Collaboration", en J. Blase. (ed.), *The Politics of Life in Schools*. Londres/Nueva York: Sage, 46-72.
- Hiebert, J., T. P. Carpenter, *et al.* (1996). "Problem Solving as a Basis for Reform in Curriculum and Instruction: The Case of Mathematics", *Educational Researcher*, 25(4): 12-21.
- Huberman, M. (1995). "Networks that Alter Teaching: Conceptualizations, Exchanges and Experiments", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(2), 193-211.
- Kagan, D. M. (1988). "Teaching as Clinical Problem Solving: A Critical Examination of the Analogy and Its Implications", *Review of Educational Research*, 58(4): 482-505.
- Kelley, C., A. Odden, A. Milanowski and H. Heneman (February 2000). "The Motivational Effects of School-Based Performance Awards". CPRE Policy Briefs. Philadelphia: University of Pennsylvania. Obtenible en <http://www.cpre.org/Publications/rb29.pdf>
- Kelley, C. and A. Odden (September 1995). "Reinventing Teacher Compensation Systems". CPRE Policy Briefs. Philadelphia: University of Pennsylvania. Obtenible en: <http://www.cpre.org/Publications/fb06.pdf>
- Ladson-Billings, G. (1995). "Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy", *American Educational Research Journal*, 32(3): 465-491.
- Lave, J y E. Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lee, V. E. and J. S. Smith (1996). "Collective Responsibility for Learning and Its Effects on Gains in Achievement for Early Secondary School Studies", *American Journal of Education*, 104(2): 103-147.
- Leinhardt, G. y J. G. Greeno (1986). "The Cognitive Skill of Teaching", *Journal of Educational Psychology*, 78(2): 75-95.
- Lieberman, A. (1995). "Practices that Support Teacher Development", *Phi Delta Kappan*, 76(8): 591.
- Little, J.W. (1990). "The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations", *Teachers College Record*, 91 (4), 509-536.
- Little, J.W. (1993). "Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2): 129-151.
- Loucks-Horsley, S. (1995). "Professional Development and the Learner Centered School", *Theory into Practice*, 34(4): 265-271.
- McDonald, J. P. (1986). "Raising the Teacher's Voice and the Ironic Role of Theory." *Harvard Educational Review*, 56(4), 355-378.
- McLaughlin, M.W. y S. M. Yee (1988). *School as a Place to Have a Career*. Nueva York: Teachers College Press.
- Miles, K.H. y L. Darling-Hammond (1998). "Rethinking the Allocation of Teaching Resources: Some Lessons from High-Performing Schools", Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education. Obtenible en: <http://www.cpre.org/Publications/rr38.pdf>

- Miles, K. H. (1995). "Freeing Resources for Improving Schools: A Case Study of Teacher Allocation in Boston Public Schools", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(4):476-493.
- Mitchell, J. y P. Marland (1989). "Research on Teacher Thinking: The Next Phase", *Teaching and Teacher Education*, 5(2): 115-128.
- Munby, H. (1984). "A Qualitative Approach to the Study of a Teacher's Beliefs", *Journal of Research in Science Teaching*, 21(1): 27-38.
- Munby, H. (1982). "The Place of Teachers' Beliefs in Research on Teacher Thinking and Decision Making, and an Alternative Methodology", *Instructional Science*, 11(3): 201-225.
- Nemser, S. F. (1983). *Learning to Teach*. Nueva York: Longman.
- Nespor, J. (1987). "The Role of Beliefs in the Practice of Teaching", *Journal of Curriculum Studies*, 19(4): 317-328.
- Newmann, F. M., M. B. King, et al. (2000). "Professional Development that Addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary Schools", *American Journal of Education*, 108(4): 259-299.
- Olson, J. (1988). "Making Sense of Teaching: Cognition vs. Culture." *Journal of Curriculum Studies*, 20(2): 167-169.
- Perkins, D. y G. Salomon (1988). "Teaching for Transfer", *Educational Leadership*, 46(1): 22-32.
- Phillips, D. C. (1995). "The Good, the Bad, and the Ugly: The Many Faces of Constructivism", *Educational Researcher*, 24(7): 5-12.
- Pink, W. T. and A. A. Hyde, Eds. (1992). "Reconsidering Effective Staff Development: Reflective Practice and Elaborated Cultural as Desirable Outcomes", en W.T. Pink y A.A. Hyle (eds.), *Effective Staff Development for School Change*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Prawat, R. S. (1992). "Teachers' Beliefs about Teaching and Learning: A Constructivist Perspective", *American Journal of Education*, 100(3): 354-395.
- Raudenbush, S.W., B. Rowan, et al. (1992). "Contextual Effects on the Self-perceived Efficacy of High School Teachers", *Sociology of Education*, 65(2): 150-167.
- Shavelson, R. J. y P. Stern (1981). "Research on Teachers' Pedagogical Thoughts, Judgments, Decisions, and Behavior", *Review of Educational Research*, 51(4): 455-498. Edic. cast. ("Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta"), en J. Gimeno y A. Pérez (eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983, 372-419.
- Shulman, L. S. (1986). "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching", *Educational Researcher*, 15(2): 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform", *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Smylie, M. A. y J. G. Conyers (1991). "Changing Conceptions of Teaching Influence the Future of Staff Development", *Journal of Staff Development*, 12(1): 12-16.
- Sparks, D. (1995). "A Paradigm Shift in Staff Development", *The ERIC Review*, 3(3): 5-11; y en *Journal of Staff Development*, 15(4), 26-29.
- Sparks, D. y S. Hirsh (1997). *A new vision for staff development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.(ASCD).
- Sparks, D. y S. Loucks-Horsley (1990). *Models of Staff Development*. Nueva York: Macmillan.
- Stein, M. K. et al. (1998). "Mathematics Reform and Teacher Development: A Community of Practice Perspective", en J. G. Greeno y S. V. Goldman (eds.), *Thinking Practices in Mathematics and Science Learning*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 17-52.
- Stein, M., M. Smith y E. Silver (1999). "The Development of Professional Developers: Learning To Assist Teachers in New Settings in New Ways", *Harvard Educational Review*, 69(3), 237-269.
- Talbert, J. E. (1995). *Boundaries of Teachers' Professional Communities in U.S. High Schools: Power and Precariousness of the Subject Department*. Nueva York: Teachers College Press.
- Wegner, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Nueva York: Cambridge University Press. Ed.cast.: *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2002.

APÉNDICE A**Estándares para el desarrollo del personal***ESTÁNDARES DE CONTEXTO***Desarrollo del personal que mejora el aprendizaje de todos los alumnos:**

- Organiza a los adultos en comunidades de aprendizaje cuyos objetivos estén en consonancia con los de la escuela y distrito. (Comunidades de aprendizaje)
- Requiere líderes hábiles a nivel de la escuela y del distrito que guíen la mejora continua de la enseñanza. (Liderazgo)
- Requiere recursos que apoyen el aprendizaje adulto y la colaboración. (Recursos)

*ESTÁNDARES DE PROCESO***Desarrollo del personal que mejora el aprendizaje de todos los alumnos:**

- Usa datos dispersos de los alumnos para determinar las prioridades del aprendizaje adulto, guiar el progreso, y ayudar a sostener la mejora continua (Guía de datos).
- Usa múltiples fuentes de información para guiar la mejora y demostrar su impacto (Evaluación).
- Prepara a los profesores para aplicar la investigación en la toma de decisiones (Basado en la investigación).
- Usa estrategias de aprendizaje apropiadas en los objetivos pretendidos. (Diseño)
- Aplica el conocimiento sobre el aprendizaje humano y el cambio. (Aprendizaje)
- Provee a los profesores con el conocimiento y destrezas para colaborar. (Colaboración)

*ESTÁNDARES DE CONTENIDO***Desarrollo del personal que mejora el aprendizaje de todos los alumnos:**

- Prepara a los educadores para comprender y apreciar a todos los alumnos, crear entornos de aprendizaje seguros, ordenados y favorecedores, y mantener altas expectativas para sus logros académicos (Equidad).
- Profundiza en el conocimiento del contenido del profesorado, les proporciona estrategias de enseñanza basadas en la investigación para ayudar a los estudiantes a conseguir estándares académicos rigurosos, y les prepara para usar apropiadamente distintos tipos de evaluación del aula (Enseñanza de calidad).
- Proporciona al profesorado los conocimientos y habilidades para implicar a las familias y a otros concernidos de un modo apropiado (Implicación de la familia).

National Staff Development Council, 2001 (revisado)

APÉNDICE B

Principios que sirven de guía para transformar el desarrollo profesional

Un número de expertos y organizaciones han sugerido que los programas o políticas del desarrollo profesional más prometedores son aquellos que⁵:

- ❑ Estimulan y apoyan las iniciativas basadas en el lugar. El desarrollo profesional probablemente tendrá un mayor impacto en la práctica si está unido de modo cercano a las iniciativas de los centros para mejorar la práctica.
- ❑ Apoyan las iniciativas de los profesores al tiempo que las de las escuelas y los distritos. Estas iniciativas pueden promover la profesionalización de la enseñanza y pueden ser modos eficaces para comprometer más al profesorado en actividades serias del desarrollo profesional.
- ❑ Están fundamentados en el conocimiento de la enseñanza. El buen desarrollo profesional debería incluir las expectativas que tienen los profesores sobre sus alumnos, teorías sobre el desarrollo de los niños, contenido y diseño del currículum, estrategias de enseñanza y de evaluación para inculcar competencias de orden superior, cultura escolar y tomar de decisiones compartidas.
- ❑ Modelan la enseñanza constructivista. Los profesores necesitan oportunidades para explorar, cuestionar y debatir a fin de poder integrar las nuevas ideas en sus repertorios y en su práctica de aula.
- ❑ Ofrecen compromiso intelectual, social y emocional con las ideas, materiales y colegas. Si los profesores están dispuestos a enseñar para una comprensión profunda, deben comprometerse intelectualmente en sus disciplinas y trabajar regularmente con otros en su campo.
- ❑ Demuestran respeto por los profesores como profesionales y como aprendices adultos. El desarrollo profesional debería apoyarse en la pericia de los profesores y tener en cuenta la existencia de diferentes grados de experiencia del profesorado.
- ❑ Facilitan tiempo suficiente y apoyo complementario para que el profesorado domine nuevos contenidos y estrategias y puedan integrarlos en su práctica.
- ❑ Son accesibles e inclusivos. El desarrollo profesional debería contemplarse como una parte integral del trabajo del profesorado más que como un privilegio que conceden los administradores a sus “favoritos”.

Extraído de Thomas B. Corcoran “*Helping Teachers Teach Well: Transforming Professional Development*”, un breve informe del Consortium for Policy Research in Education, junio 1995.

⁵ Griffin, G. 1982. “Staff Development.” Paper prepared for the National Institute of Education Invitational Conference, Research on Teaching: Implications for Practice, Arlie House, VA. Washington, DC, National Institute of Education; Hodges, H. 1994. “Using Research to Inform Practice in Urban Schools: 10 Key Strategies for Success. Paper prepared for the Invitational Conference on “Improving Urban Schools: Better Strategies for Dissemination and Knowledge Utilization,” sponsored by the National Center on Education for the Inner Cities, Alexandria, VA, September 8-10; Joyce, B., and B. Showers. 1982. “The Coaching of Teaching”, *Educational Leadership*, 40(1): 4-10; Little, J.W. 1993. “Teachers’ Professional Development in a Climate of Reform.” *Educational Evaluation and Policy Analysis* 15(2):129-151; Loucks-Horsley, S., C.Harding, M. Arbuckle, L.Murray, C. Dubea, and M.Williams. 1987. *Continuing to Learn: A Guide Book for Teacher Development*. Andover, MA: Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands and the National Staff Development Council; Price, H. 1993. “Teacher Professional Development: It’s About Time”, *Education Week*, 12(33), 32; National Staff Development Council. 1994. *National Staff Development Council’s Standards for Staff Development: Middle level Edition*. Oxford, OH: author; Zimpher, N. L., and K. R. Howey. 1992. *Policy and Practice Toward the Improvement of Teacher Education*. Oak Brook, IL: The North Central Regional Educational Laboratory.

APÉNDICE C**La mejora del desarrollo profesional, Principios basados en la investigación**

Cualesquiera sean sus contenidos y metas, las actividades de desarrollo profesional que tienen las características que siguen probablemente serán más efectivas que las que no...

El contenido del desarrollo profesional se centra en lo que los estudiantes deben aprender y en cómo afrontar los diferentes problemas que puedan tener los alumnos en el aprendizaje del material.

El desarrollo profesional debe basarse en el análisis de las diferencias entre (a) el rendimiento real de los alumnos y (b) las metas y estándares para el aprendizaje de los estudiantes.

El desarrollo profesional debe implicar a los profesores en identificar lo que necesitan aprender y en desarrollar las experiencias de aprendizaje en las que se van a involucrar.

El desarrollo profesional deberá estar basado sobre todo en el centro y se construirá en el día a día del trabajo docente.

La mayoría del desarrollo profesional debe estar organizado en torno a la resolución de problemas de modo colaborativo.

El desarrollo profesional debe ser continuo y actualizado, involucrando un seguimiento y apoyo para un aprendizaje posterior -incluyendo el apoyo de fuentes externas a la escuela que pueden proveer de los recursos necesarios y de nuevas perspectivas.

El desarrollo profesional debe incorporar la evaluación de múltiples fuentes de información como (a) resultados de los estudiantes y (b) la instrucción y otros procesos implicados en la implementación de lecciones aprendidas a través del desarrollo profesional.

El desarrollo profesional debe proporcionar oportunidades para entender la teoría subyacente al conocimiento y destrezas que se aprenden.

El desarrollo profesional debería conectarse con un proceso comprensivo del cambio centrado en la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

(Para una versión más detallada de estos principios, ver www.nPEAT.org/strand2/pdprin.pdf)

De "Revisioning Professional Development: What Learner-Centered Professional Development Looks Like", National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching, 1999

